



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

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

**RICARDO JORGE MARINHO DA CUNHA**

**As origens na interdisciplinaridade do  
currículo do 7ºano do Ensino Básico**  
**Contributo da unidade letiva 1 do programa de  
Educação Moral e Religiosa Católica**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**  
**sob orientação de:**  
**Prof.a Doutora Isabel Varanda**

**Braga**  
**2016**

*“A educação é um ato de amor! É dar vida. E o amor é exigente, pede o empenho dos melhores recursos, exige o despertar a paixão e colocar-se a caminho, com os jovens!”*

Papa Francisco

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	3
<b>CAPÍTULO I – A ORIGEM DO UNIVERSO E DA VIDA NO CURRÍCULO DO 7ºANO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	6
<b>1. As origens numa análise interdisciplinar do currículo do 7ºano</b> .....	7
<b>2. A teoria do <i>Big Bang</i></b> .....	12
<b>3. A evolução das espécies</b> .....	15
<b>4. A leitura judaico-cristã sobre o sentido das origens e da existência humana</b> .....	19
4.1. <i>O género narrativo mítico: características e finalidade</i> .....	20
4.2. <i>Os relatos bíblicos das origens</i> .....	24
4.2.1. A influência do mito nos relatos das origens.....	24
4.2.2. A mensagem de Gn 1,1 – 2, 4a: intencionalidade Teológica e Antropológica.....	27
4.2.3. A mensagem de Gn 2,4b-24: intencionalidade Teológica e Antropológica.....	33
4.3. <i>A criação em Jesus Cristo</i> .....	38
4.4. <i>A responsabilidade humana no cuidado da criação</i> .....	41
<b>5. As origens: Diálogo entre Fé e Ciência</b> .....	45
<b>Em síntese</b> .....	50
<b>CAPÍTULO II – A PROBLEMÁTICA DAS ORIGENS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA</b> .....	51
<b>1. O contributo do Ensino Religioso Escolar para uma compreensão global das origens</b> .....	53
<b>2. A pertinência da temática das origens no âmbito das finalidades específicas da Educação Moral e Religiosa Católica</b> .....	66
<b>3. A questão das origens no currículo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica – uma abordagem intradisciplinar</b> .....	71

<b>4. A pertinência da unidade letiva 1 do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, no currículo do 7º ano de escolaridade.....</b>	<b>85</b>
<b>Em síntese.....</b>	<b>90</b>
<b>CAPITULO III – PRÁTICA LETIVA DA UNIDADE LETIVA 1 DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE – “AS ORIGENS” .....</b>	<b>91</b>
<b>1. Caracterização da escola e comunidade educativa.....</b>	<b>91</b>
<b>2. Caracterização da turma.....</b>	<b>95</b>
<b>3. Experiência letiva no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>96</b>
<b>4. Proposta de planificação da Unidade Letiva 1 do 7º ano .....</b>	<b>97</b>
<i>4.1. Aula 1 – Os dados das ciências exatas sobre a origem do universo e da vida.....</i>	<i>98</i>
<i>4.2. Aula 2 – A narrativa da criação no livro do Génesis.....</i>	<i>106</i>
<i>4.3. Aula 3 – Mensagem fundamental, elementos simbólicos na narrativa da criação e a criação noutras tradições religiosas.....</i>	<i>110</i>
<i>4.4. Aula 4 – A criação noutras tradições religiosas e o cuidado com criação.....</i>	<i>117</i>
<i>4.5. Aula 5 – O Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis.....</i>	<i>123</i>
<i>4.6. Aula 6 – Avaliação dos conhecimentos e capacidades adquiridas na unidade letiva 1 do 7º ano – As origens.....</i>	<i>131</i>
<i>4.7. Atividade “Cuidar a Terra”.....</i>	<i>154</i>
<b>5. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>160</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>169</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

“No princípio...”

É com estas palavras que abre a Bíblia, no seu primeiro livro do Génesis. Deste modo, reporta imediatamente o leitor para um regresso às origens e leva-o a indagar quanto ao seu sentido e finalidade, para se situar no mundo e saber de onde vem e para onde vai. Este convite a viajar na busca do sentido é, antes de mais, um desafio à reflexão sobre o lugar que a humanidade ocupa no espaço que lhe foi confiado como dom e tarefa, graça e missão.

A busca das origens dá ao leitor uma memória, que lhe permita perceber o seu lugar na história, da qual todos somos afinal herdeiros e atores.

Perante o mundo fascinante em que vivemos, somos irresistivelmente impelidos a refletir sobre uma das questões fundamentais da humanidade: a origem do universo e da vida. Desde sempre a humanidade procura respostas para esta questão fundamental, acabando por perceber que todas as respostas que não chegam a Deus, parecem sempre demasiado curtas.

Ao longo da história encontramos diversas tentativas de resposta a esta inquietação humana. O povo de Israel não ficou indiferente a esta problemática, pelo que na sua cultura e literatura encontramos uma abordagem arrojada e original a esta questão. Deseja manifestar a sua fé num Deus criador, que está na origem de toda a vida, registando esta experiência de encontro com Deus. Nesta abordagem o autor sagrado serve-se do modelo literário mais comum e apreciado na época, a linguagem mítica, que procura narrar através de símbolos e imagens, determinados aspetos das realidades humanas e divinas.

A influência da linguagem mítica nos relatos bíblicos da criação suscita algumas dificuldades na atual interpretação destes relatos. O confronto de uma leitura literal destes textos com os atuais dados das ciências exatas acerca da origem do universo e da vida, pode levar a conclusões enviesadas acerca da intenção do autor sagrado, originando um desencantamento pelo seu sentido e valor. A leitura dos relatos bíblicos da criação exige uma leitura aprofundada que considere a crítica textual, literária e histórica, de forma a evitar equívocos acerca da intenção do autor sagrado. O Povo de Israel não procura nas origens uma evidência científica, mas uma instância de sentido. No fundo, a Criação não é mais do que primeiro ato de uma história de salvação. Virá primeiro a descoberta do Deus, que atua na História, para vir depois a intuição e a revelação de que o mesmo Deus está na origem da Criação. O Libertador é o Criador. E os relatos da criação oferecem-se

como narrativas, que ilustram a convicção de que não convém ao desígnio amoroso nem o acaso, nem a fatalidade, mas sim a mesma lógica de amor, que se experimenta na história.

Encontramos assim Deus, nas origens da vida e da humanidade, que não é o motor imóvel de um mundo em movimento, mas Aquele que, por pura gratuidade, põe em curso o processo da vida, segundo um desígnio de amor, que tem expressão na aliança. Nessa viagem, os relatos da criação são eco da experiência do povo de Deus, na busca pela compreensão das suas origens, na qual encontra um sentido de vida. O universo criado por Deus é o lugar privilegiado onde se revela o Seu misterioso desígnio, que dá sentido à própria história.

Mas estas narrativas poéticas entraram em “crise” com outro tipo de abordagens, nomeadamente com as teorias científicas acerca dos começos do universo, sendo sobejamente conhecidas a teoria do *Big Bang* ou a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. Mas a ciência não reúne a totalidade de respostas ao questionamento humano. No seu âmbito de investigação procura responder como e quando surgiu o universo e a vida, mas não é do seu âmbito responder a questões como: Porque surgiu? Porque existe o mundo e não existe o nada? Quem sou eu? Porque eu e não outro, neste lugar da história e do mundo?

No atual contexto escolar, onde se verifica uma cultura tendencialmente empírica, positivista e racionalista, parece não haver lugar para o transcendente. Diante disto parece nos pertinente alargar os horizontes da racionalidade e procurar uma resposta «religiosa», que religue o homem ao sentido das coisas, e aí perceber e justificar o lugar da proposta religiosa da origem do universo e da vida, sendo este o objetivo deste Relatório. A nossa análise incidirá essencialmente no currículo do 7ºano do ensino básico, uma vez que é neste ano de escolaridade que a origem do universo e da vida é amplamente abordada pelas diversas áreas do saber.

Com este Relatório propomos um itinerário de três capítulos, que se baseará na consulta de obras sobre o tema e na experiência letiva da Unidade 1 do 7ºano do programa de Educação Moral e Religiosa Católica – *As origens*.

No primeiro capítulo, intitulado *A origem do universo e da Vida no currículo do 7ºano do Ensino Básico*, realizaremos uma análise interdisciplinar ao currículo do ano letivo em questão, em especial no que concerne à temática das origens. Partiremos de um aprofundamento teórico dos dados das ciências exatas e as ciências sociais para uma reflexão sistemática das origens na tradição judaico-cristã, que incluirá uma análise do

textos bíblicos do livro do Génesis (Gn 1–2,24) e a criação no Novo Testamento, bem como a responsabilidade humana no cuidado com a criação. Haverá ainda lugar para uma reflexão sobre a necessidade de diálogo entre Fé e ciência relativo a esta temática, que articule Fé e razão e, simultaneamente, respeite a independência de domínios.

No segundo capítulo, designado *A problemática das origens na Educação Moral e Religiosa Católica*, iremos refletir sobre a pertinência do Ensino Religioso Escolar no contexto educativo e em especial o seu contributo para uma compreensão global das origens. No âmbito específico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica refletiremos sobre a pertinência desta temática nas finalidades específicas da disciplina, havendo ainda lugar a uma análise intradisciplinar do tema no currículo desta área curricular disciplinar. O segundo capítulo culmina com uma reflexão do ponto de vista da psicologia da religião sobre a pertinência desta temática no currículo de Educação Moral e Religiosa Católica do 7ºano de escolaridade.

No terceiro capítulo, denominado *Prática letiva da unidade letiva 1 do 7ºano de escolaridade – “As origens”*, centra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e enquadra a abordagem pedagógica e didática desta unidade letiva na turma 7º4 do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. Este capítulo inicia com a descrição da comunidade educativa e da turma-alvo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Segue-se uma proposta de planificação da unidade letiva em seis aulas, onde será realizada uma narrativa da reflexão subjacente à planificação. Haverá ainda lugar para apresentar a atividade realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada “Cuidar a Terra”, dinamizada pelo núcleo de estágio. Este capítulo culminará com uma avaliação da PES, com a reflexão sobre as opções tomadas pelo docente ao longo da lecionação, de acordo o referencial teórico para abordagem do tema.

Finalmente, serão registadas as conclusões de todo o percurso da Prática de Ensino Supervisionada, com sugestão de futuros trabalhos investigação nesta área que possam contribuir para uma reflexão mais profunda desta temática.

## CAPÍTULO I – A ORIGEM DO UNIVERSO E DA VIDA NO CURRÍCULO DO 7º ANO DO ENSINO BÁSICO

No percurso traçado para este relatório e, em especial para este capítulo, parece-nos importante entender o conceito de currículo e interdisciplinaridade para uma melhor compreensão da temática das origens no currículo do sétimo ano de escolaridade.

Entende-se por currículo o “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base organizativa do ensino e avaliação dos alunos”<sup>1</sup>.

“Currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu projeto de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Esse conjunto de aprendizagens não resulta da soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. Sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, o currículo funciona todavia como um marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações”<sup>2</sup>.

Os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada nível e em cada ciclo têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, tendo também como referência as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino. Os planos de estudo são elaborados de acordo com as matrizes curriculares, definidas a nível nacional<sup>3</sup>. Além das orientações nacionais, expressas maioritariamente através dos programas e metas curriculares de cada disciplina e área curricular, o currículo é adequado à realidade e necessidades da comunidade educativa, em torno de metas e estratégias comuns, definindo assim princípios, valores e orientações coletivamente assumidos<sup>4</sup>.

Por sua vez, entende-se por interdisciplinaridade como a busca de interconexões e complementaridades entre os objetos de estudo de cada disciplina, possibilitando a

---

<sup>1</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, número 1 do artigo 2º do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.

<sup>2</sup> Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação/DEB, Lisboa, 1999, 43.

<sup>3</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, números 2 e 3 do artigo 2º do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.  
Cf. Maria do Céu ROLDÃO, «Crescer competente – metas e pedagogia», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 47.

<sup>4</sup> Teresa LEITE, «Planeamento e concepção da acção de ensinar», in *Situações de Formação* 2 (2010) 12.



construção de um conhecimento contextualizado e coletivo de conhecimentos, percebendo, no entanto, as diferenças e singularidades de cada área do saber<sup>5</sup>.

Esclarecidos estes conceitos pretendemos estudar as origens do universo e da vida no currículo do sétimo ano do ensino básico, procurando sistematizar os conceitos subjacentes ao currículo deste ano de escolaridade.

### **1. As origens numa análise interdisciplinar do currículo do 7º ano**

O plano de estudos do sétimo ano de escolaridade é composto pelas disciplinas de Português, Inglês e outra língua estrangeira, História, Geografia, Ciências Naturais, Físico-Química, Educação Visual, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física. O aluno pode ainda frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa, optando posteriormente pela confissão religiosa: Católica, Bahá'ís, Evangélica ou Budista<sup>6</sup>.

Numa análise transversal das metas curriculares<sup>7</sup> das diversas disciplinas que compõem o plano de estudos do 7º ano de escolaridade, verificamos que a temática da origem do universo e da vida integra as metas curriculares das disciplinas de Físico-Química, Ciências Naturais, História e Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

Na disciplina de Físico-Química foi definida como meta curricular relacionada com a origem do universo e da vida “Identificar a teoria do *Big Bang* como descrição da origem e evolução do universo e indicar que este está em expansão desde a sua origem”<sup>8</sup>, onde se pretende claramente que o aluno reconheça a teoria do *Big Bang* como a teoria que melhor descreve a origem e evolução do universo.

Na disciplina de História foram definidas algumas metas curriculares relacionadas com a origem do ser humano e a sua evolução, nomeadamente: “Localizar as regiões do mundo onde foram encontrados os primeiros vestígios dos processos de diferenciação da

---

<sup>5</sup> Alice PIERSON *et al*, «Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores», in *Interações* 9 (2008) 115-116.

<sup>6</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Anexo III do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.

<sup>7</sup> Com as metas curriculares pretende-se definir, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos, bem como nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.

Cf. MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Despacho 5306/2012, de 18 de abril.

<sup>8</sup> Carlos FIOLHAIS (coord.), *Metas Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico – Ciências Físico-Químicas*, 4, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cfq\\_metas\\_curriculares\\_3c\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cfq_metas_curriculares_3c_0.pdf).

espécie humana, sublinhando a origem africana da Humanidade”<sup>9</sup> e “Identificar as principais fases de evolução desde o *Australopithecus* ao *Sapiens Sapiens*, realçando a lentidão do processo”<sup>10</sup>. Pretende-se ainda que os alunos consigam localizar historicamente o surgimento do ser humano na cronologia do planeta Terra, através da meta curricular “Reconhecer a proximidade do aparecimento do Homem no planeta quando comparado com a história da Terra”<sup>11</sup>.

Na disciplina de Ciências Naturais pretende-se que os alunos consigam “Localizar o aparecimento e a extinção dos principais grupos de animais e de plantas na Tabela Cronoestratigráfica”<sup>12</sup>.

A disciplina de EMRC tem uma unidade letiva dedicada exclusivamente a esta temática, a saber, “As origens”, situação que não se verifica nas demais disciplinas. Nesta unidade letiva pretende-se que os alunos consigam atingir sete metas curriculares:

1. “construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história;
2. estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé;
3. conhecer a mensagem e cultura bíblicas;
4. identificar o núcleo central das várias tradições religiosas;
5. identificar os valores evangélicos;
6. reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso;
7. amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo”<sup>13</sup>.

Atendendo à abrangência das metas curriculares da disciplina de EMRC foram definidos objetivos específicos para esta unidade curricular:

1. “questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano;
2. conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos;
3. conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica;
4. conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida;

---

<sup>9</sup> Ana RIBEIRO (coord.), *Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico*, 2, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_hist\\_3\\_ciclo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf).

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Jorge BONITO, *Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais*, 16, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cn\\_metas\\_curriculares\\_5\\_6\\_7\\_8\\_ano\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf).

A Estratigrafia estuda e descreve os estratos das rochas sedimentares. A partir das propriedades destas rochas, estabelece-se a sua distribuição no espaço e a cronologia, reconstituindo a história da Terra.

LNEG, *A importância da Tabela Cronoestratigráfica Internacional*, disponível em <http://www.lneg.pt/divulgacao/noticias-institucionais/236>.

<sup>13</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2014, 72.

5. desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação;
6. assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação”<sup>14</sup>.

Relativamente aos conteúdos relacionados com a temática das origens e à área disciplinar de Físico-Química<sup>15</sup> foram definidos como conteúdos: o primeiro tema – *Terra no espaço* – “foca a localização do planeta Terra no universo e sua inter-relação com este sistema mais amplo, bem como a compreensão de fenómenos relacionados com os movimentos da Terra e sua influência na vida do planeta”<sup>16</sup>, tendo subjacente Experiências educativas a partir das questões “O que conhecemos hoje acerca do universo?”<sup>17</sup> e “Como se tornou possível o conhecimento do universo?”<sup>18</sup>.

Relativamente à disciplina de História foram definidos conteúdos que permitam uma abordagem simples da História da Humanidade, nomeadamente “As primeiras conquistas do Homem”<sup>19</sup>, Arqueologia e Paleolítico<sup>20</sup>. O programa da disciplina é claro em mostrar que os alunos têm de conhecer os momentos fundamentais de evolução humana, sem que se efetue uma análise do processo de evolução, já que o desenvolvimento psicológico dos alunos não o permite<sup>21</sup>.

No que respeita à disciplina de Ciências Naturais<sup>22</sup>, o programa desta disciplina definiu como conteúdos relacionados com a origem da vida a exploração do tema *Terra, um planeta com vida*, a partir da questão “O que faz da Terra um planeta com vida?”<sup>23</sup>. Sugere-se ainda que os alunos reflitam “sobre as condições próprias da Terra que a tornam no único planeta com vida”<sup>24</sup>.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Para a disciplina de Físico-Química não foram definidos conteúdos específicos, sendo que a construção do conhecimento decorre a partir da resolução de problemas e/ou questões. As experiências vividas são posteriormente organizadas em conhecimento sistemático.

<sup>16</sup> Cecília GALVÃO (coord.), *Ciências Físicas e Naturais, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*, 4-13, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cfn\\_orient\\_curriculares\\_3c\\_1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cfn_orient_curriculares_3c_1.pdf).

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

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> DGEBS, *Ensino Básico – 3º Ciclo – Programas de História – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem – Volume II*, 15, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_hist\\_programa\\_3c\\_2.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf).

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Para a disciplina de Ciências Naturais e à semelhança da disciplina de Físico-Química não foram definidos conteúdos específicos, sendo que a construção do conhecimento decorre a partir da resolução de problemas e/ou questões. As experiências vividas são posteriormente organizadas em conhecimento sistemático.

<sup>23</sup> Cecília GALVÃO (coord.), *Ciências Físicas e Naturais, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*, 13.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

A disciplina de EMRC desenvolve esta temática de forma ampla e aprofundada, uma vez que tem uma unidade didática unicamente relacionada com este teor. Para a sistematização do conhecimento sobre a origem do universo e da vida, o programa desta disciplina definiu como conteúdos:

1. “os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano: a teoria do Big-Bang e a teoria da evolução das espécies;
2. a maravilha do universo e a grandeza do ser humano;
3. a leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências: origem última e primeira e destino final;
4. a narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24): géneros literários e o género narrativo mítico: características e finalidade;
5. a mensagem fundamental do Génesis: a origem de todas as coisas é Deus, Deus mantém as coisas na existência, o amor de Deus cria e alimenta a natureza, todas as coisas materiais são boas, o ser humano é a obra-prima de Deus, um hino ao criador e à dignidade do ser humano;
6. Islão: Sura 71, 12-20; Hinduísmo: Upanishads, 1.1 Ar, Fogo, Água e Terra;
7. Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis;
8. como se colabora com Deus na obra da criação: Cuidado e respeito por todas as coisas criadas, respeitar os seres vivos de acordo com a sua condição e usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana”<sup>25</sup>.

Após o levantamento das metas curriculares e conteúdos referentes às origens no currículo do 7º ano do Ensino Básico verificamos que algumas disciplinas desenvolvem conhecimentos e capacidades similares, mantendo no entanto a especificidade de cada área do saber. A tabela seguinte (Tabela 1) enumera as articulações curriculares relacionadas com a temática das origens, agrupando-as por similaridade.

---

<sup>25</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 73.

Tabela 1 – Proposta de articulações interdisciplinares.

Temática	Meta Curricular/disciplina	Conteúdo/disciplina	
<b>Teoria do Big Bang</b>	“Identificar a teoria do <i>Big Bang</i> como descrição da origem e evolução do universo e indicar que este está em expansão desde a sua origem” <sup>26</sup>	Físico-Química “Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano: A teoria do Big-Bang” <sup>27</sup>	EMRC
<b>Evolução das Espécies</b>	“Localizar as regiões do mundo onde foram encontrados os primeiros vestígios dos processos de diferenciação da espécie humana, sublinhando a origem africana da Humanidade” e “Identificar as principais fases de evolução desde o <i>Australopithecus</i> ao <i>Sapiens Sapiens</i> , realçando a lentidão do processo” <sup>28</sup>	História “Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano: A teoria da evolução das espécies” <sup>29</sup>	EMRC
	“Localizar o aparecimento e a extinção dos principais grupos de animais e de plantas na Tabela Cronoestratigráfica” <sup>30</sup>	Ciências Naturais “As primeiras conquistas do Homem Arqueologia Paleolítico” <sup>31</sup>	História
	“1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano” inserido na meta curricular “Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história” <sup>32</sup>	EMRC Exploração do tema “Terra, um planeta com vida”, a partir da questão “O que faz da Terra um planeta com vida?” “os alunos devem refletir sobre as condições próprias da Terra que a	Ciências Naturais

<sup>26</sup> Carlos FIOLEAIS (coord.), *Metas Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico – Ciências Físico-Químicas*, 4.

<sup>27</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 73.

<sup>28</sup> Ana RIBEIRO (coord.), *Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico*, 2.

<sup>29</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 73.

<sup>30</sup> Jorge BONITO, *Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais*, 16.

<sup>31</sup> DGEBS, *Ensino Básico – 3º Ciclo – Programas de História – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem – Volume II*, 15.

<sup>32</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 73.

Temática	Meta Curricular/disciplina	Conteúdo/disciplina
		tornam no único planeta com vida” <sup>33</sup>

Para um aprofundamento teórico e sistemático da origem do universo e da vida focaremos o nosso estudo nas articulações curriculares evidenciadas e, igualmente, nas especificidades temáticas verificadas na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Assim, aprofundaremos a teoria do *Big Bang*, a teoria darwiniana da evolução das espécies e a leitura judaico-cristã da existência humana.

## 2. A teoria do *Big Bang*

A origem do universo sempre foi uma preocupação da humanidade, uma vez que é a base para todas as origens que possam suscitar curiosidade ao ser humano: a origem do planeta Terra, a origem da vida, a origem da Humanidade. Atendendo à relevância desta questão, as próprias civilizações procuraram, ao longo do tempo, explicar a origem do universo, surgindo assim inúmeras cosmogonias<sup>34</sup> que perduraram durante vários séculos<sup>35</sup>. Com o desenvolvimento científico do século XX aliado ao desenvolvimento da técnica, foi possível apresentar modelos cosmológicos sustentados em dados mais objetivos e racionais.

O modelo científico mais aceite atualmente para explicar a origem do universo é conhecido como a teoria do *Big Bang*, cuja autoria é atribuída a George Lemaître<sup>36</sup>. Segundo esta teoria, o universo teve origem há cerca de 13,7 mil milhões de anos numa explosão inicial de uma singularidade desconhecida, não tendo termo temporal previsto<sup>37</sup>. Apenas a partir desta explosão tudo o que conhecemos foi possível de desenvolver-se. Sumariamente, os passos chave na formação do universo como o conhecemos hoje foram: as primeiras partículas, prótons e neutrões; formação das estrelas e galáxias; e a formação dos planetas em torno das estrelas. De salientar o papel essencial da gravidade neste

<sup>33</sup> Cecília GALVÃO (coord.), *Ciências Físicas e Naturais, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*, 13.

<sup>34</sup> Explicações da origem do universo e da vida que devido à ausência dos conhecimentos científicos atuais recorriam a fundamentos exclusivamente religiosos, mitológicos ou filosóficos.

<sup>35</sup> Cf. João STEINER, «A origem do Universo», in *Estudos Avançados* 58 (2006) 233.

<sup>36</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>37</sup> Cf. Ângelo ALVES, «Evolução e Criação no debate contemporâneo. Nos 150 anos de Sobre a Origem das Espécies de Darwin», in *Theologica* 44 (2009) 379-380.

processo de “complexificação” dos elementos primordiais do universo, atraindo os componentes essenciais à formação das estrelas e planetas<sup>38</sup>.

A figura seguinte<sup>39</sup> esquematiza a evolução do universo desde Teoria do *Big Bang* à atualidade.

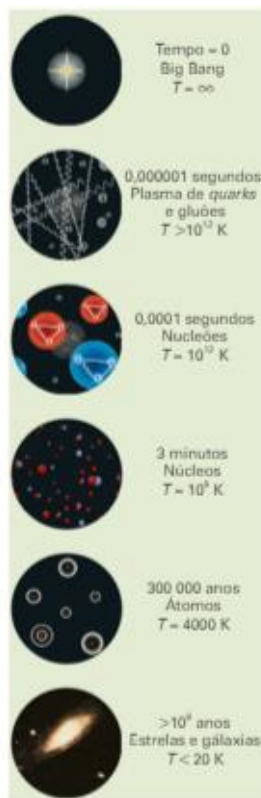


Figura 1 - Esquema da Teoria do *Big Bang* desde o princípio do universo à formação das galáxias.

Para o desenvolvimento da teoria do *Big Bang* foram importantes os trabalhos de Albert Einstein aquando da formulação da teoria da Relatividade Especial, resumida na famosa equação  $E=mc^2$ , onde o  $E$  corresponde à energia, o  $m$  à massa e o  $c$  à velocidade da luz no vazio ou no ar<sup>40</sup>. Significa isto que existe uma relação entre energia e massa, explicando assim como de uma explosão conseguimos obter o universo, uma vez que após a explosão inicial a energia libertada “originou” a matéria<sup>41</sup>. A teoria Geral da Relatividade apresentada em 1915 defende que o tempo e o espaço deixaram de ser absolutos, sendo moldados pela matéria e energia no universo. Segundo esta teoria, antes da singularidade que deu origem ao universo não existia tempo, espaço, energia ou

<sup>38</sup> Cf. Martin REES, «From a simple Big Bang to our complex cosmos», in *Scientific Insights into the Evolution of the Universe and of Life - Pontifical Academy of Sciences Acta* 20 (2009) 38-39.

<sup>39</sup> Carlos CORRÊA, et al., *10 Química*, Porto Editora, Porto, 2007, 48.

<sup>40</sup> Cf. Stephen HAWKING, *Breve História do Tempo. Do Big Bang aos buracos negros*, Gradiva, Lisboa, 1988, 66-67.

<sup>41</sup> Cf. Mário NOVELLO, *Do big bang ao Universo eterno*, Zahar, Rio de Janeiro, 2010, 45-46.

mesmo matéria<sup>42</sup>. Os contributos de Einstein foram preponderantes para formular a teoria do *Big Bang*.

A formulação da teoria do *Big Bang* está ainda relacionada com as descobertas de Hubble e a sua formulação da Lei de Hubble. Segundo esta Lei o universo continua em expansão, sendo possível correlacionar a velocidade de uma galáxia e a distância. Assim, Hubble verificou que as galáxias estão a afastar-se, corroborando a teoria de que o universo continua em constante expansão<sup>43</sup>. Mais surpreendente foi a descoberta de Hubble que afirma que quanto mais longe uma galáxia se encontra, mais depressa esta se está a afastar, o que significa que o universo não pode, de todo, estar estático, verificando-se que a distância entre as galáxias aumenta constantemente<sup>44</sup>. De salientar que as galáxias em si não se expandem, isto é, não há expansão entre os corpos de uma galáxia (ex.: devido à expansão do universo a Terra não se afasta do sol). O que verificamos é a expansão do espaço entre as galáxias, ou seja, com a expansão do universo aumentam as distâncias entre as galáxias distantes<sup>45</sup>. Por outro lado, analisando o inverso da Lei de Hubble, verificaríamos que as galáxias se estão a aproximar, o que poderia originar o retrocesso do universo a um ponto original e único de onde tudo poderia ter surgido<sup>46</sup>. Da formulação desta lei surgem imediatamente duas questões: o que existia no ponto zero? O que existia antes do ponto zero? Tanto uma como outra questão são impossíveis de responder. No ponto zero a densidade seria infinita, situação que atualmente não permite tratamento científico<sup>47</sup>. Há ainda a considerar que o tempo começou com o *Big Bang*, pelo que os primeiros momentos e os momentos anteriores a esta explosão não podem ser definidos<sup>48</sup>.

No início da história do universo apenas existia hidrogénio e hélio, uma vez que ainda não existiam estrelas, galáxias ou planetas. No universo apenas se podia verificar a presença desses gases. Os mecanismos de gravitação, que ainda não tem grande esclarecimento científico, levou à formação de galáxias e estrelas. Os restantes elementos que encontramos no universo são posteriores ao hélio e hidrogénio e foram formados no

---

<sup>42</sup> Cf. Stephen HAWKING, «The origin of the Universe», in *Scientific Insights into the Evolution of the Universe and of Life - Pontifical Academy of Sciences Acta* 20 (2009) 58-59.

<sup>43</sup> Cf. João STEINER, «A origem do Universo», in *Estudos Avançados* 58 (2006) 238-240.

<sup>44</sup> Cf. Stephen HAWKING, *Breve História do Tempo. Do Big Bang aos buracos negros*, 66-67.

<sup>45</sup> Cf. Ioav WAGA, «A expansão do Universo», in *Revista Brasileira de Ensino de Física* 2 (2000) 164-167.

<sup>46</sup> Cf. João STEINER, «A origem do Universo», in *Estudos Avançados* 58 (2006) 238-240.

<sup>47</sup> Cf. *Ibidem*, 242.

<sup>48</sup> Cf. Stephen HAWKING, *Breve História do Tempo. Do Big Bang aos buracos negros*, 27.



interior das estrelas<sup>49</sup>. O sistema solar formou-se através de uma nuvem de gás, nebulosa interestelar

“que abateu ao seu próprio peso, fragmentando-se. Um dos fragmentos constitui a nebulosa proto-solar. Esta última contrai-se, por sua vez, formando um disco denso, cujos pedaços se condensam por arrefecimento, formando poeiras”<sup>50</sup>.

A contração gravitacional emite uma quantidade enorme de energia que levam a um conjunto de reações nucleares, dando origem a uma estrela. A matéria do disco condensa-se de acordo com a sua distância ao sol, dando origem, posteriormente, aos planetas<sup>51</sup>

### 3. A evolução das espécies

A teoria da evolução das espécies foi proposta pelo naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882) aquando a publicação do seu livro “A origem das espécies”<sup>52</sup>. Esta teoria assenta em dois aspetos fundamentais: o primeiro afirma que todas as formas de vida descendem de um antepassado comum, antepassado este que foi sofrendo alterações graduais ao longo do tempo; o segundo explica estas mudanças graduais através do conceito de seleção natural<sup>53</sup>. Há, no entanto a considerar, que o princípio darwiniano parte de três observações, sem as quais as suas conclusões cairiam por terra: as propriedades de cada ser vivo são herdadas pela descendência a partir dos pais; existe variação de características numa população de organismos; em cada ecossistema formam-se os descendentes que podem sobreviver, de acordo com os recursos existentes<sup>54</sup>. No que respeita à hereditariedade Darwin desconhecia o percurso germinal das células, importante para conhecer o modo como determinados caracteres são passados aos descendentes<sup>55</sup>.

Segundo Darwin, os organismos que apresentem melhor adaptação ao meio que os rodeia serão os que mais facilidade terão em sobreviver e reproduzir-se, enquanto os

---

<sup>49</sup> Cf. Marc LACHIÈZE-REY, *A formação das estruturas*, Semana de estudos teológicos: As Origens da vida, Rei dos Livros, Lisboa, 1997, 35-36.

<sup>50</sup> *Ibidem*, 36.

<sup>51</sup> Cf. *Ibidem*, 26.

<sup>52</sup> Cf. Charles DARWIN, *The origin of species*, P.F. Collier, New York, 1909.

<sup>53</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, Gradiva, Lisboa, 2009, 24.

<sup>54</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 26-27.

<sup>55</sup> Cf. *Ibidem*, 27-28.

organismos não adaptados ao meio acabarão por desaparecer, uma vez que não terão facilidade em sobreviver e reproduzir-se<sup>56</sup>.

Para o desenvolvimento do trabalho de Darwin foi muito importante o trabalho precursor de alguns cientistas, como por exemplo, Lamarck que foi um dos primeiros a propor uma explicação mais completa da geração de uma nova espécie através do acúmulo progressivo de alterações na espécie original. Nas suas publicações, Lamarck afirmou que as espécies são conduzidas ao aumento da complexidade numa busca pela perfeição, sendo esta uma ideia precursora do conceito de evolução<sup>57</sup>. O conceito de evolução está intimamente ligado à ideia de alterações nos organismos. Assim, os organismos dotados de mutações favoráveis terão mais facilidade em sobreviver e, também, em reproduzir-se, fazendo com que esta mutação passe de geração em geração. Pelo contrário, nos organismos que não foram dotados de variações favoráveis, pelas suas dificuldades em sobreviver e reproduzir-se, as suas características biológicas não se perpetuarão no tempo<sup>58</sup>.

As conclusões de Charles Darwin ganharam maior força junto da comunidade científica com o desenvolvimento da genética, que veio dar as “provas” necessárias para tornar esta teoria cientificamente fiável. O que Darwin afirmava serem variações aleatórias é hoje apresentado como mutações genéticas indiretas. Com a simbiose entre o contributo de Darwin e Mendel<sup>59</sup>, a teoria sintética, a comunidade científica passou a conceber a seleção natural em termos de sobrevivência de conjunto de genes em detrimento da sobrevivência de indivíduos ou grupos, corroborando a ideia de que a evolução é uma questão de hereditariedade de genes<sup>60</sup>. Para Gregor Mendel as alterações no património hereditário estão associadas à recombinação génica, surgindo assim novas combinações de genes para o portador, bem como alterações genéticas individuais, que levam ao surgimento de variantes novas<sup>61</sup>.

O desenvolvimento da biologia molecular, que teve início nos anos 50 do século passado, mostrou que as proteínas e os ácidos nucleicos são importantes na temática da evolução, uma vez que os ácidos nucleicos estão na composição do ácido

---

<sup>56</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 24-25.

<sup>57</sup> Cf. Alessandra KEMPER *et al.*, «Conceitos de evolução na revista Superinteressante», in *Actas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* 6 (2007) 5-6.

<sup>58</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 25.

<sup>59</sup> Mendel é um monge que atualmente é considerado como o pai da genética.

<sup>60</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 38-39.

<sup>61</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução*, 28-29.

desoxirribonucleico (DNA) e do ácido ribonucleico (RNA), que contêm informação codificada que origina as proteínas, presentes na diversidade dos seres vivos. O DNA são filamentos constituídos por sequências de ácidos nucleicos representados por letras (A,T,G,C<sup>62</sup>), cuja sequência e número origina um código único que posteriormente é convertido em RNA, sendo que este origina, por sua vez, proteínas. A cada combinação de três letras (A,T,G,C) corresponde um aminoácido, monómero das proteínas<sup>63</sup>.

Este fluxo e elaboração de informação através da síntese proteica constituem a base molecular da hereditariedade genética, onde acontecem, por vezes, erros a que chamamos de mutações<sup>64</sup>. Considerando que as variações dos indivíduos ocorrem no processo DNA→RNA→Proteína, processo este controlado por mecanismos próprios, como pode então o acaso<sup>65</sup> inserir-se na biologia, uma vez que as mutações são raras<sup>66</sup>? Embora a frequência de mutações singulares sejam em número reduzido, apenas se “aceitam” as variantes que têm mais descendência<sup>67</sup>.

Outro aspeto relevante do contributo de Darwin para a ciência é o facto de todos os seres vivos serem descendentes de um ancestral comum<sup>68</sup>. Na época, Darwin analisou a morfologia de cada ser vivo e elaborou parentescos entre os seres vivos, uma vez que de acordo com os meios disponíveis era a única forma de o fazer. Com os dados genéticos atuais é possível estudar a filogénese dos organismos vivos, permitindo conclusões acerca do grau de parentesco entre esses organismos. O património genético de cada ser vivo (DNA) traz a memória do código genético dos seus antepassados<sup>69</sup>, situação que corrobora os estudos de Louis Pasteur, em que uma vida apenas podia surgir de outra vida, colocando assim um ponto final na Teoria da Geração Espontânea<sup>70</sup>.

---

<sup>62</sup> A – Adenina; T – Timina; G – Guanina; C - Citosina

<sup>63</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução*, 31.

<sup>64</sup> Cf. *Ibidem*, 32-33.

<sup>65</sup> Para os biólogos o acaso pode significar “quaisquer causas, ora esta, ora aquela, de qualquer modo; porém, sempre a ausência de algum tipo de plano ou desígnio, de busca de fins e de intento.”

Cf. *Ibidem*, 68.

<sup>66</sup> Em bactérias apenas ocorre um de transcrição de uma letra em 100 milhões de letras.

<sup>67</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução*, 33-36.

<sup>68</sup> Numa ilustração do livro “A origem das espécies”, Darwin mostra uma árvore genealógica que cresce a partir de uma única raiz, situação que mostra a sua consciência da existência de um ancestral comum.

<sup>69</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução*, 37-40.

<sup>70</sup> Cf. Augusto DAMINELI, e Daniel DAMINELI, «Origens da vida», in *Estudos Avançados* 21 (2007) 264.

No século XX também esta temática preocupou a comunidade científica que, numa interdisciplinaridade de saberes, alcançou progressos notáveis nesta área. Inicialmente a reflexão acerca da origem da vida incidiu sobre o próprio conceito de vida, uma vez que a ideia existente de “algo que nasce, cresce, se reproduz e morre”<sup>71</sup> não é suficiente perante o novo paradigma de vida. Posteriormente, a comunidade científica afirmou que um organismo vivo é baseado numa célula que contém informação genética, que se expressa em forma de proteínas<sup>72</sup>.

Quando se procura datar a origem da vida e, de acordo, com os dados bioquímicos já descritos da universalidade da síntese proteica nos organismos vivos, a hipótese de um ancestral comum, progenota, ganha mais força<sup>73</sup>. Os estudos mais recentes apontam para uma época anterior a 3,8 mil milhões de anos, uma vez que é nesta altura que se encontram os primeiros indícios de fotossíntese em meio aquoso. De salientar que a fotossíntese, por ser um processo complexo, não é apontada como a primeira fonte de energia dos seres vivos, situação que atira o início da vida para época anterior a 3,8 mil milhões de anos<sup>74</sup>. Os dados recentes acerca da procura da origem da vida têm limitações temporais que rondam os 3,5 mil milhões de anos, época dos achados fósseis com microrganismos mais antigos<sup>75</sup>. Analisando os dados dos fósseis e os organismos atuais verificamos que existe uma composição muito similar: a água como elemento mais abundante, o que favorece a hipótese de uma origem em meio aquoso; 90% da matéria viva tem na sua composição atómica apenas quatro elementos químicos – carbono, hidrogénio, oxigénio e nitrogénio<sup>76</sup>.

Após o surgimento do progenota, a evolução permitiu que o mesmo originasse seres vivos diferentes do progenitor, aumentando assim a diversidade. Verificamos que na árvore filogenética os seres vivos mais antigos eram do domínio *bacteria* e *archea* o que leva a crer que os primeiros seres vivos eram unicelulares e que estes se diferenciaram posteriormente em seres pluricelulares<sup>77</sup>. Há a considerar, no entanto, que não se verifica uma pressão para a “produção” de seres vivos mais complexos. Os seres mais complexos não aparentam ser mais “vantajosos” que os seres mais simples<sup>78</sup>. Se assim fosse

---

<sup>71</sup> Cf. *Ibidem*, 265.

<sup>72</sup> Cf. *Ibidem*, 265.

<sup>73</sup> Cf. *Ibidem*, 269-271.

<sup>74</sup> Cf. *Ibidem*, 276-278.

<sup>75</sup> Cf. *Ibidem*, 266.

<sup>76</sup> Cf. *Ibidem*, 268.

<sup>77</sup> Cf. *Ibidem*, 269-270.

<sup>78</sup> Cf. *Ibidem*, 267.

existiriam muito mais seres complexos do que simples, o que não se verifica<sup>79</sup>. Esta evolução orientada é por muitos criacionistas apresentada como *intelligent design*, segundo os quais a natureza segue um plano previamente elaborado<sup>80</sup>.

#### **4. A leitura judaico-cristã sobre o sentido das origens e da existência humana**

Os primeiros esforços da humanidade para explicar as origens não recorreram a metodologias científicas. A curiosidade acerca da origem do *cosmos* e da própria existência humana verifica-se em quase todas as religiões, sendo que também o cristianismo procura dar uma resposta a estas questões, que vai muito além dos dados das ciências, refletindo, essencialmente, qual o sentido dessa origem<sup>81</sup>. Na Sagrada Escritura esta «resposta» é expressa numa linguagem específica, o mito, pois era a única «linguagem» que conseguia expressar a mensagem pretendida. O livro do Génesis, primeiro livro da Bíblia, não se trata de um livro com dados históricos ou científicos, mas pretende mostrar que Deus está na origem de tudo<sup>82</sup> e que tudo cria por amor<sup>83</sup>. Portanto, não é possível encontrar no Génesis dados científicos como a teoria do *Big Bang* ou a teoria da evolução, uma vez que a intenção da Sagrada Escritura é exclusivamente teológica<sup>84</sup>. A mensagem judaico-cristã das origens tem implicações no modo de estar da humanidade e procura dar respostas às mais profundas inquietações humanas. Perante as diversas e complexas leituras da origem do mundo é necessário fazer uma síntese adequada das mesmas, para que cada um possa discernir e integrar os vários níveis de análise desta questão.

---

<sup>79</sup> Cf. Peter SCHUSTER, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução*, 52-54.

<sup>80</sup> Cf. Augusto DAMINELI, e Daniel DAMINELI, «Origens da vida», in *Estudos Avançados* 21 (2007) 267.

<sup>81</sup> Cf. Sandro MAGGIOLINI, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra*, Edições Paulistas, Lisboa, 1989, 9-10.

<sup>82</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Address to the Plenary Session and to the Study Week on the Subject 'Cosmology and Fundamental Physics' with Members of Two Working Groups who had Discussed 'Perspectives of Immunisation in Parasitic Diseases' and 'Statement on the Consequences of the Use of Nuclear Weapons'* (3 de outubro de 1981), disponível em <http://www.pas.va/content/accademia/en/magisterium/johnpaulii/3october1981.html>.

<sup>83</sup> Cf. CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, Gráfica de Coimbra, 1999, 293.

<sup>84</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (8 de janeiro de 1986), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1986/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19860108.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1986/documents/hf_jp-ii_aud_19860108.html).

#### 4.1. O género narrativo mítico: características e finalidade

A palavra mito pode assumir vários significados, tornando-se portanto um termo polivalente e polissémico. O mito pode ser abordado

“de vários pontos de vista: sociológico, fenomenológico, linguístico, literário, religioso, antropológico. Porque tem a ver essencialmente com a vida, a sua natureza responde à inevitável complexidade e ambiguidade do ser humano”<sup>85</sup>.

O mito incorpora símbolos fundamentais, constitutivos do próprio ser humano e do seu arquétipo<sup>86</sup>. A linguagem mítica torna-se mais conveniente que a própria linguagem comum para expressar outras realidades que permitem uma compreensão do mundo para além do racional<sup>87</sup>.

“Poderá servir de exemplo o mito de Osíris. Nesse mito, o deus, que é morto por seu irmão Seth, que o desfez em pedaços, bem podia impressionar e convencer os que tinham relutância em esquartejar os cadáveres para o embalsamento, no Egito”<sup>88</sup>.

Os mitos de origem partem da curiosidade para explicar o real, uma vez que narram, em forma de história, as origens do ser humano e do mundo que nos rodeia, inacessíveis pela experiência. Estes mitos projetam no início do universo e da vida os arquétipos universais do ser humano e do seu agir, com o objetivo de os explicar<sup>89</sup>. Situações fundamentais da existência humana são a primeira expressão destes arquétipos: a morte, natureza mortal do ser humano, a sexualidade, matrimónio, família, sentido para a vida, êxito e fracasso. Para explicar estas realidades mundanas que fogem ao controlo e alcance do próprio ser humano é construído um relato, que visa dar sentido a estas situações fundamentais da existência humana<sup>90</sup>. Outra característica dos mitos de origem é a atribuição das suas origens à ação criadora de uma divindade<sup>91</sup>, sendo por isso uma forma do ser humano alcançar verdades religiosas<sup>92</sup>.

---

<sup>85</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 54.

<sup>86</sup> Augusto TAVARES, «A criação do homem no mito das origens», in *Didaskalia* VIII (1978) 37.

<sup>87</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, Ediciones Clásicas S.A., Madrid, 1997, 15.

<sup>88</sup> Augusto TAVARES, «A criação do homem no mito das origens», in *Didaskalia* VIII (1978) 37.

<sup>89</sup> *Ibidem*, 37.

<sup>90</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, 5.

<sup>91</sup> No caso das religiões monoteístas.

<sup>92</sup> Cf. Hans GADAMER, *Mito y Rázon*, Paidós, 1ª edição, Barcelona, 1993, 36.

“São concepções do imaginário humano essencialmente religiosas, autênticos atos de fé: com uma intuição religiosa, os mitógrafos, verdadeiros contemplativos, veem Deus em todas as coisas e apreendem todas as coisas à luz de Deus, até porque o pensamento mítico é inseparável do religioso e de textos religiosos”<sup>93</sup>.

O mito era o método mais adequado e pedagógico que o ser humano dispunha para aceder ao religioso, o que é expectável, uma vez que o mito serve-se de imagens e símbolos, através dos quais expressa o que seria difícil de acontecer através de uma linguagem abstrata<sup>94</sup>.

Os elementos do mito são insignificantes em si próprios, mas adquirem outro significado quando se relacionam com outros elementos, num determinado contexto, sendo por isso necessário compreender de forma integrada os “factos, figuras, personagens, realidades e a sua interligação dentro da própria narração”<sup>95</sup>. A compreensão do mito na sua integralidade exprime a intenção dos autores desse mito, numa dialética entre o expresso e o não expresso de forma clara, pelo que o mito depende do jogo de imagens simbólicas que se desenrolam na narração<sup>96</sup>. De considerar ainda que o mito não é uma forma de “transportar” uma experiência vivida; apesar de começar por esse contexto, o mito torna-se mediação narrativa imaginária sendo, no entanto, uma forma de transmitir a verdade religiosa, apesar de o fazer de forma diferente de outros tipos de discurso<sup>97</sup>. A compreensão do mito remete-nos para uma totalidade de significações e referências.

O pensamento mítico aborda temáticas que fogem à realidade, utilizando linguagem “figurativa, conotativa, representativa”<sup>98</sup>. Esta linguagem tem de ser interpretada metaforicamente, uma vez que a sua interpretação literal induz o leitor em erro, uma vez que uma afirmação pode ser verdadeira num domínio interpretativo e errada noutra<sup>99</sup>. O mito é a expressão simbólica ou metafórica de uma verdade que apenas é

---

<sup>93</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 56.

<sup>94</sup> Cf. Augusto TAVARES, «A criação do homem no mito das origens», in *Didaskalia* VIII (1978) 36.

<sup>95</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 57.

<sup>96</sup> Cf. *Ibidem*, 58.

<sup>97</sup> Cf. Hans GADAMER, *Mito y Rázon*, 42.

<sup>98</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 59.

<sup>99</sup> Cf. Augusto TAVARES, «A criação do homem no mito das origens», in *Didaskalia* VIII (1978) 37.

intuída pela humanidade e não compreendida na sua totalidade, exprimindo uma verdade muito maior do que a linguagem pode exprimir<sup>100</sup>.

“No mito, a verdade da vida só é possuída e dada como incarnada: está incorporada nas cores e nas imagens da narração. A elementar afirmação de um sorriso ou de um grito de gozo (...) pode ser compreendida e descrita. Mas não pode ser plenamente articulada em conceitos, nem perfeitamente expressa por outro meio que não seja o rosto ou a voz humanos”<sup>101</sup>.

O mito tem no símbolo a sua linguagem preferencial, assentando na ideia de que “as realidades transcendentais da fé e o mais profundo sentido humano das coisas”<sup>102</sup> apenas podem ser expressos pelo símbolo e não exclusivamente pela razão, mesmo recorrendo a uma linguagem elementar. Para as dimensões que escapam à razão, o mito constrói uma representação que quer dar sentido a essas dimensões, sendo que a base do mito é a complexidade do mundo e da vida. O pensamento mítico, em oposição ao pensamento abstrato, apresenta a realidade em análise através de representações e histórias com sentido, traduzindo causas e feitos, bem como ideias abstratas em acontecimentos ou personagens<sup>103</sup>.

O mito procura dramatizar o sentido, a essência ou substância da questão e assume um lugar legítimo na procura de sentido para as realidades significativas da humanidade, como forma de abertura da razão às realidades que a ultrapassam, pelo que o mito é uma forma de significação como a imagem para um conceito<sup>104</sup>.

Ao contrário da razão, o mito procura englobar todos os dados de uma realidade, objetivos e não objetivos, criando uma harmonia única com a realidade integral. Assim a compreensão do mito aponta para um sentido “global, unitário e profundo das coisas”<sup>105</sup>, aproxima o objeto de compreensão ao transcendente, traduzindo-o numa totalidade que reúne o “visível e o invisível, o fenoménico e o meta empírico”<sup>106</sup>, permite que a mesma realidade possa ser vista de várias perspetivas, não se esgotando numa manifestação. Exemplificando nos mitos de origem verificamos, que o princípio, é narrado de modo

---

<sup>100</sup> Cf. Vicente VIDE, *Los lenguajes de Dios: Pragmática lingüística y teología*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999, 61-62.

<sup>101</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 60.

<sup>102</sup> *Ibidem*, 60.

<sup>103</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, 13-14.

<sup>104</sup> Cf. Hans GADAMER, *Mito y Razon*, 15-18.

<sup>105</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 62.

<sup>106</sup> *Ibidem*, 63.



diferente nos diversos mitos, no entanto, integram-se numa visão comum e coerente, pois tentam explicar o princípio da mesma realidade com base numa divindade criadora<sup>107</sup>. Assim, os mitos de origem não têm valor científico ou histórico, nem pretendem ser um artigo científico desta temática, pois não é esse o objeto de estudo dos mitógrafos<sup>108</sup>.

“O mito é particularmente fecundo para dar mais sentido a tudo o que não é inteiramente redutível ao visível (a vida e a morte humanas, o nascimento, o sonho, o amor, o sofrimento, a afetividade, a sexualidade, etc.). No nascimento e na morte, enquanto a explicação racional e científica procura apontar causas objetiváveis, usando as conclusões da biologia e da física, a abordagem pela compreensão procura antes apreender essas realidades do ponto de vista do todo da vida, da origem primeira, dos últimos fins, por meio de mitos de origem ou de discursos escatológicos religiosos”<sup>109</sup>.

Quando se refere às origens, o mito descreve as mesmas sem se preocupar com a sua explicação explícita, oferecendo-nos uma visão da forma como pensavam e viam o mundo natural, do ponto de vista do sobrenatural<sup>110</sup>. O mito oferece-nos uma conceção profunda das realidades que estruturam a vida da humanidade e, como tal, não pode ser visto apenas como um pensamento primitivo. A linguagem mítica envolve o leitor, impressiona-o e afeta-o, tornando as personagens «familiares». O mito procura ser um repositório de sentido e significação, sendo esta a característica mais marcante do mito<sup>111</sup>.

Através do mito, a cultura tenta exprimir uma visão do mundo, na qual exprime a sua experiência nesse mundo, como se compreende a si próprio, como toma consciência de si, como gera sentido. Os mitos narram a vida à luz de Deus, colocando-O na sua origem, atribuindo importância e sublimação<sup>112</sup>. Nos mitos de origem esta relação sugere ao leitor que o mundo transcende o tangível, levando à percepção de outras formas de ver o mundo<sup>113</sup>.

---

<sup>107</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, 15-16.

<sup>108</sup> José CARREIRA, «Conteúdos, forma e método na exegese de narrativas de criação: a propósito de uma tese recente», in *CADMO* 6-7 (1997) 77-78.

<sup>109</sup> Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 63.

<sup>110</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, 15-16.

<sup>111</sup> Cf. Hans GADAMER, *Mito y Rázon*, 21-22.

<sup>112</sup> Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, Edições Carmelo, Marco de Canaveses, 2011, 367.

<sup>113</sup> Cf. Francisco VELASCO, e Melany MARTINEZ, *Realidad y mito*, 16.

## 4.2. Os relatos bíblicos das origens

A palavra criação significa, em sentido estrito, “a produção de todos os entes pelo Deus uno, mas também o próprio mundo criado, o cosmos”<sup>114</sup>. No entanto, os relatos da criação não são um fim em si mesmos, mas uma ajuda para harmonizar a vida de cada ser humano com o mundo<sup>115</sup>.

A historiografia do povo israelita começou no ano 1000 a.C., nos tempos do Rei David. É expectável que a cultura da época de escrita de cada um dos relatos bíblicos da criação acabou por influenciar a redação deste livro, que marcou de forma singular a visão crente dos judeus e cristãos<sup>116</sup>.

“A verdade da criação é tão importante para toda a vida humana que Deus, na sua bondade, quis revelar ao seu povo tudo quanto é salutar conhecer-se a esse propósito. Para além do conhecimento natural, que todo o Homem pode ter do Criador, Deus revelou progressivamente a Israel o mistério da criação”<sup>117</sup>.

### 4.2.1. A influência do mito nos relatos das origens

A Sagrada Escritura não é um manual de ciências naturais ou de história e não o pretende ser. É um livro religioso e, como tal, apenas se consegue extrair conhecimento sobre experiência religiosa, tornando realidades profundas, questões existenciais como de onde vim? para onde vou? quem sou eu? acessíveis à humanidade<sup>118</sup>.

Deus falou através do ser humano e à maneira humana<sup>119</sup>, pelo que para perceber o que Deus quis transmitir à humanidade é necessário interpretar o texto bíblico e, consequentemente, conhecê-lo dentro da linguagem humana com que nos fala<sup>120</sup>.

“Na narração do Génesis sobressai que o Senhor cria com a sua Palavras (...) É a palavra, o Logos de Deus, que se encontra na origem da realidade do mundo”<sup>121</sup>.

---

<sup>114</sup> Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, TROTTA, Madrid, 2007, 115.

<sup>115</sup> Cf. *Ibidem*, 115.

<sup>116</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, 119.

<sup>117</sup> CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, n.º 287.

<sup>118</sup> Cf. Joseph RATZINGER, *No princípio Deus Criou o Céu e a Terra*, Principia Editora, Cascais, 2009, 19.

<sup>119</sup> Cf. CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Dei Verbum* (DV), 12.

<sup>120</sup> Cf. Antonio ARTOLA, e José CARO, *Biblia y Palabra de Dios*, Editorial Verbo Divino, Estella, 1989, 318.

<sup>121</sup> BENTO XVI, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013), disponível em [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/audiences/2013/documents/hf\\_ben-xvi\\_aud\\_20130206.pdf](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/audiences/2013/documents/hf_ben-xvi_aud_20130206.pdf).

A forma de «comunicação» foi escolhida de acordo com o contexto da época, com uma linguagem próxima e facilmente perceptível e com a qual conseguiam perceber realidades mais complexas<sup>122</sup>. Assim, para perceber a Sagrada Escritura “devem ser tidos também em conta, entre outras coisas, os «géneros literários»”<sup>123</sup>. Esta orientação conciliar está intimamente relacionada com as palavras de Pio XII:

“(…) o sentido literal de um escrito, muitas vezes não é tão claro nas palavras dos antigos orientais como nos escritores do nosso tempo. O que eles queriam significar com as palavras não se pode determinar só pelas regras da gramática e da filologia, nem só pelo contexto; o intérprete deve transportar-se com o pensamento àqueles antigos tempos do Oriente, e com o auxílio da história, da arqueologia; etnologia e outras ciências, examinar e distinguir claramente que géneros literários quiseram empregar e empregaram de facto os escritores daquelas épocas remotas. De facto os antigos orientais, para exprimir os seus conceitos, nem sempre usaram das formas ou géneros de dizer de que nós hoje usamos; mas sim daqueles que estavam em uso entre os seus contemporâneos e conterrâneos. Quais eles fossem não o pode o exegeta determinar *a priori*, mas só por meio de um diligente exame das antigas literaturas orientais”<sup>124</sup>.

Para entender os textos bíblicos é necessário que os mesmos sejam submetidos a uma exegese histórico-crítica, situando-os no tempo e situação que nasceram, bem como o seu enquadramento e carácter literário<sup>125</sup>.

Os autores sagrados recorriam ao seu património imaginário mítico, para o recriar de acordo o seu próprio imaginário, de acordo com a sua fé e da comunidade destinatária<sup>126</sup>. No entanto, a utilização do género narrativo mítico em textos bíblicos foi negada até meados do século XX, uma vez que estes eram identificados como falsidade, posição superada tardiamente pelos exegetas bíblicos<sup>127</sup>.

A Bíblia inicia com dois relatos da criação: Gn 1,1-2,4a que atribuímos à tradição Sacerdotal (P) e Gn 2,4-b-3,24 que atribuímos à tradição Javista (J). Apesar da existência de dois relatos, há a realçar que um relato de criação constrói-se pela dedução do mundo

---

<sup>122</sup> Cf. Joseph RATZINGER, *No princípio Deus Criou o Céu e a Terra*, 19.

<sup>123</sup> DV 12.

<sup>124</sup> PIO XII, Carta Encíclica *Divino Afflante Spiritu* (30 de setembro de 1943) in *Acta Apostolicae Sedis* 35 (1943) 297-325.

<sup>125</sup> José CARREIRA, «Conteúdos, forma e método na exegese de narrativas de criação: a propósito de uma tese recente», in *CADMO* 6-7 (1997) 66.

<sup>126</sup> Cf. Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 48.

<sup>127</sup> Cf. Luis SCHÖKEL, *Hermeneutica de la Palabra II*, Ediciones Cristiandad, Madrid, 1987, 286.

feita pelo autor<sup>128</sup>. Os textos bíblicos de Gn 1-2 foram influenciados pelos textos extrabíblicos designados por mitos de origem, uma vez que se verificam inúmeros pontos de contacto literários e temáticos<sup>129</sup>.

“Assim como os gregos e os latinos retomaram os mitos de criação das gentes do antigo Próximo Oriente, adaptando-os com reelaboraões para consumo da própria religiosidade, também os autores bíblicos fizeram o mesmo, antes e simultaneamente. Produziram novos ou dilataram antigos mitos, para fazerem a sua mais profunda reflexão sobre Deus e sobre o relacionamento humano com o Deus verdadeiro”<sup>130</sup>.

Estas narraões bíblicas têm, portanto, as características essenciais dos mitos de origem, que vão além da temática: linguagem, estilo, estrutura lógica e o próprio contexto das origens, que facilmente relacionamos com os mitos de origem próximos do médio Oriente<sup>131</sup>. O tempo e lugar da ação da narrativa definem a mesma como primordial. O tempo da narrativa é um tempo imaginário do princípio do próprio tempo. O espaço da ação é igualmente mítico, uma vez que coloca as origens num lugar inacessível ao ser humano, sem uma geografia precisa<sup>132</sup>. De salientar ainda que como é próprio do mito de origem, a narrativa leva o leitor ao início do mundo e da humanidade, não sendo possível a sua verificação histórica<sup>133</sup>. Alguns autores, como Ruiz de la Peña, destacam algumas características que colocam em causa se Gn 1,1-2,4a é um mito. Apesar de ser claro que neste relato se verifica uma narração cujos detalhes da descrição não se ajustam à realidade, bem como influências de outros mitos, Gn 1 tem duas características que o afastam da linguagem mítica: uma mensagem que pretende ser real<sup>134</sup> em que Deus criou o mundo e tudo procede de Deus<sup>135</sup> e o facto da criação estar situada temporalmente<sup>136</sup>, em contraposição ao que acontece nos relatos míticos, tipicamente atemporais<sup>137</sup>.

---

<sup>128</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, Universidade Católica Editora, 2ª Edição, Lisboa, 2005, 211.

<sup>129</sup> Cf. Armindo VAZ, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia XXXVII* (2007) 46-47.

<sup>130</sup> *Ibidem*, 47-48.

<sup>131</sup> Cf. Armindo VAZ, *A Bíblia e as origens* in *Semana de estudos teológicos: As Origens da vida*, Rei dos Livros, Lisboa, 1997, 103.

<sup>132</sup> Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, 372-373.

<sup>133</sup> Cf. *Ibidem*, 376.

<sup>134</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 2ª edição, Editorial SAL TERRAE, Santander, 1986, 59.

<sup>135</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1982, 79.

<sup>136</sup> Gn 1 é uma descrição de um facto que ocorreu num período de tempo delimitado, colocando a criação à luz da temporalidade.

<sup>137</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 60.

“Se o autor não garantir a veracidade deste dado, cairia por terra o seu monoteísmo e, conseqüentemente o seu propósito desmistificador. Com o qual deixaria de ter sentido o que se propôs ao compor esta cosmogonia: oferecer ao seu povo uma alternativa ortodoxa às cosmogonias pagãs”<sup>138</sup>.

#### 4.2.2. A mensagem de Gn 1,1 – 2, 4a: intencionalidade Teológica e Antropológica

O primeiro relato da criação (Gn 1,1–2,4a) que em razão do estilo linguístico atribuímos à tradição Sacerdotal (P)<sup>139</sup> foi escrito por volta do ano 500 a.C., após o exílio da Babilônia<sup>140</sup>. O relato P é um “texto rigoroso, sóbrio, ritmado, litânico, esquemático, circular”<sup>141</sup>, formando uma unidade delimitada, uma vez que inicia e termina com a mesma palavra, «criou»<sup>142</sup>. “No primeiro versículo da Sagrada Escritura lê-se: (...) Deus é a origem de todas as coisas, e é na beleza da criação que se manifesta a sua onipotência de Pai que ama”<sup>143</sup>.

A confrontação com as cosmogonias pagãs colocava em perigo a fé de Israel, pelo que era necessário esclarecer as ideias religiosas sobre as origens<sup>144</sup>. É indispensável o confronto deste texto bíblico com a cultura literária do antigo Próximo Oriente.

“1º, porque, devendo nós saber que género de texto estamos a ler (se um conto, uma parábola, história propriamente dita, epopeia ou mito...), o cotejá-lo com textos análogos é a via mais segura para determinar a sua índole literária; 2º, porque um texto tem níveis de significado que se desprendem não só de si próprio, mas também da sua relação com outros textos análogos do mesmo ambiente cultural”<sup>145</sup>.

O hagiógrafo aceitará um relato mítico preexistente, limitando-se a corrigi-lo, complementá-lo e inserir o mesmo no contexto da história da salvação<sup>146</sup>. É observável um paralelismo entre Gn 1 e o poema babilónico da criação *Enuma Elish* quer na ordem

---

<sup>138</sup> *Ibidem*, 59.

<sup>139</sup> Nos livros bíblicos desde o Génesis até Josué podemos encontrar diversas fontes literárias: Javista (J), Eloísta (E) e Sacerdotal (P). A tradição J está datada por volta do ano 950 a.C. e a Eloísta um ou dois séculos mais tarde. Por sua vez a tradição P é a mais recente, datada dos séculos VI e V a.C., pós-exílio da Babilônia. A tradição J, que se refere a Deus como *Yahwé*, mostram Deus em intimidade e proximidade com a humanidade. Por sua vez, a tradição E, que se refere a Deus como *Elohim*, descrevem a passagem do povo de Israel pelo deserto. A tradição P caracteriza-se pelos interesses sacerdotais e legalistas, principalmente do pós-exílio. Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 28-33.

<sup>140</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, 119.

<sup>141</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 212.

<sup>142</sup> Cf. *Ibidem*, 212.

<sup>143</sup> BENTO XVI, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013).

<sup>144</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 31.

<sup>145</sup> Armindo VAZ, *A Bíblia e as origens*, 103-104.

<sup>146</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 32-33.

dos elementos criados, quer em alguns pormenores<sup>147</sup>, como se pode verificar na tabela seguinte<sup>148</sup>.

Tabela 2 – Paralelismo entre Génesis 1 e o poema babilónico da criação *Enuma Elish*.

<b>Génesis 1</b>	<b><i>Enuma Elish</i></b>
“No princípio criou Deus o Céu e a terra”	“Quando no alto do céu ainda tinha sido nomeado e abaixo a terra firme ainda não tinha nome...”
Indefinição do universo: só trevas e águas primordiais.	Indistinação do universo: só as águas primordiais, doces e salgadas, anteriores aos deuses.
Pela palavra Deus cria a luz separando-a das trevas.	A luz emana dos deuses. A palavra eficaz de <i>Marduk</i> faz aparecer e desaparecer uma constelação.
Deus cria o firmamento separando das águas superiores das inferiores a ele.	<i>Marduk</i> cria o céu esquetejando o cadáver de Tiamat (águas salgadas) em dois, o céu é uma abóbada sólida que sustém o oceano celeste.
Águas inferiores juntas num lugar: aparecem a terra e o mar.	<i>Marduk</i> toma as dimensões das águas inferiores subterrâneas
Deus cria dois luzeiros, para separar o dia da noite e as estrelas: para iluminar a terra ... e separar a luz das trevas.	<i>Marduk</i> cria a lua para determinar os dias e as noites, em conjugação com o sol e as estrelas.
Deus cria as plantas.	<i>Marduk</i> é criador dos cereais e das plantas.
Criação do Homem e da mulher.	Criação do protótipo da humanidade.
Deus cessa de criar e consagra o sétimo dia.	Descanso dos grandes deuses e banquete com <i>Marduk</i> .

Realçam-se igualmente neste relato conceções cosmogónicas da zona Egípcia, Sumer, Finícia e Caldea, circundantes da localização geográfica e cultural de Israel<sup>149</sup>.

Em contraposição aos mitos de origem mesopotâmicos em que a criação boa e ordenada (*cosmos*) começa do mal (*caos*), o relato P fala da criação por Deus de uma terra deserta, vazia. Aqui encontramos uma diferença relativamente a outros relatos míticos: na Bíblia é Deus que está na origem, que tudo cria. Daí que apenas podemos afirmar que o *caos* bíblico apenas existe em analogia<sup>150</sup>. Este relato da criação pretende “realçar,

<sup>147</sup> Cf. José SAYÉS, *La creación el misterio del hombre*, EDICEP, Valencia, 2013, 15.

Cf. Joel KAMINSKY, *The Theology of Genesis*, BRILL, Boston, 2012, 637.

<sup>148</sup> Armindo VAZ, *A Bíblia e as origens*, 106.

<sup>149</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 35.

<sup>150</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 213-215.

Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religión*, 119.

Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, EUNSA: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 1994, 32.

configurar e ordenar a criação retirada do caos”<sup>151</sup>, ou seja abandonar o “caos” de uma terra disforme e vazia<sup>152</sup>. Com a criação inicia o tempo e o espaço, sendo por isso errado falar de um «antes da criação», pelo que falar de uma criação a partir do nada é a expressão de que o mundo, a humanidade, o tempo e o espaço devem a sua existência a Deus e não a outra causa<sup>153</sup>.

Este relato da criação apresenta oito atos criadores em seis dias<sup>154</sup> e começa com as palavras “No princípio, Deus criou o céu e a terra” (Gn 1,1), sendo também com estas palavras solenes que inicia a Sagrada Escritura<sup>155</sup>. Neste relato, Deus está no princípio de toda a criação, criando o cosmos, a natureza e a humanidade, sendo também quem sustenta esta criação. Está implícita ainda a ideia de que o mundo depende de Deus, é uma criação da sua vontade, do seu amor, pelo que Deus é o seu Senhor<sup>156</sup>.

“Depois da criação, Deus não abandona a criatura a si mesma. Não só lhe dá o ser e o existir, mas a cada instante a mantém no ser, lhe dá o agir e a conduz ao seu termo. Reconhecer esta dependência total do Criador é fonte de sabedoria e de liberdade, de alegria e de confiança”<sup>157</sup>.

Ao longo do relato podemos verificar que os seis dias e as oito obras podem ser agrupadas em grupos de 3 dias<sup>158</sup>, conforme disposto na tabela seguinte.

Tabela 3 – Disposição simétrica das obras da criação<sup>159</sup>.

<b>Dia</b>	<b>Obra da criação</b>	<b>Dia</b>	<b>Obra da criação</b>
1	Luz: Dia e trevas	4	Sol, lua e estrelas
2	Firmamento, céu e água	5	Aves e peixes
3	Terra e as plantas	6	Animais terrestres e o ser humano

<sup>151</sup> Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 60.

<sup>152</sup> Cf. *Ibidem*, 60.

Cf. Armindo VAZ, *A Bíblia e as origens*, 111.

<sup>153</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, 124-125.

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 33.

<sup>154</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 217.

<sup>155</sup> Cf. CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, nº 279.

<sup>156</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 60-61.

Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 33.

<sup>157</sup> CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, nº 301.

<sup>158</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, 120.

<sup>159</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 219.

Tudo isto encaminhado para o 7º dia, que aparece como o cume da criação<sup>160</sup> e um marco da aliança<sup>161</sup>. Após o 4º dia o mundo está preparado para ser possível a habitação por seres vivos. A criação começa pelos seres vivos mais longínquos do acesso humano: peixes e aves e verifica-se a utilização do verbo *bará* (criar) pela primeira vez, além do versículo 1, o que é significativo de uma relação próxima entre a criação e o criador<sup>162</sup>. A utilização do verbo *bará* remete-nos para a peculiaridade de um Deus como sujeito da ação<sup>163</sup>.

“O relato da obra dos seis dias obedece ao seguinte esquema:

- a) fórmula de introdução: «E ele disse, Deus»
- b) ordem (jussivo): «que seja», «que se faça»
- c) cumprimento: «e foi assim»
- d) julgamento: «e viu Deus que era bom»
- e) cronologia: «foi uma tarde e uma manhã: dia...»<sup>164</sup>.

O autor sagrado quis destacar uma visão do cosmos onde tudo é criado por Deus, na sua totalidade e sem recurso a uma dramática luta com o mal<sup>165</sup>, posição corroborada pelo facto de Deus dar nome às coisas criadas, o que na tradição oriental significa exercer um ato de domínio, ou seja, Deus é o Senhor de todas as criaturas<sup>166</sup>. Esta ação criadora é um acontecimento situado no tempo, uma vez que o mundo tem um começo<sup>167</sup>.

No 6º dia é a criação da humanidade, em dois sexos, à imagem e semelhança de Deus e “em clara e propositada dissonância com o «segundo a sua espécie» (...) antes referido 3 vezes a propósito das plantas (...) e 7 vezes a propósito dos animais”<sup>168</sup>. Assim, este relato apresenta a humanidade não em relação aos animais, como sugere a filosofia grega, mas em relação a Deus, mostrando a excelência do ser humano entre as restantes obras da criação<sup>169</sup>. Destaca-se ainda que o julgamento que verificamos ser de «bom» (*tôb*) nas restantes obras da criação passa a «demasiado bom» (*tôb m<sup>e</sup>’od*)<sup>170</sup>. De salientar ainda a alteração do jussivo em relação às restantes obras da criação, uma vez que passamos de “que se faça” a um “ façamos”, que tem um tom deliberativo, uma ordem

---

<sup>160</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>161</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 34.

<sup>162</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 66.

<sup>163</sup> Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 35.

<sup>164</sup> António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 220.

<sup>165</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, 120.

<sup>166</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 62.

<sup>167</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 31.

<sup>168</sup> António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 220.

<sup>169</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 68.

<sup>170</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 221.

Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 62.



como não tinha dado até então e, portanto, com um toque muito pessoal<sup>171</sup>. Neste relato a palavra hebraica *adam* é um substantivo coletivo, pelo que não existe plural da mesma, significando humanidade,<sup>172</sup> intenção sublinhada posteriormente com a utilização da palavra «dominem» (plural e não singular na pessoa de Adão)<sup>173</sup>.

Realça-se a questão central do versículo 26: a criação da humanidade à imagem e semelhança de Deus. As interpretações tradicionais desta criação à imagem e semelhança, que atualmente não são acolhidas pois seriam um dualismo antropológico, oscilavam entre a ideia do ser humano ser imagem de Deus na racionalidade e capacidade de transcendência e a ideia de imagem de Deus nas qualidades físico-somáticas, enquanto imagem divina do rosto, por exemplo<sup>174</sup>. A criação à imagem e semelhança de Deus está relacionada com o facto do ser humano ser *partner* de Deus na criação, como «senhor» da criação por delegação de Deus, verificável com a utilização do verbo «dominem» no versículo 26 e no Salmo 8 com a expressão “Apenas inferior a Elohim o fizeste”, mostrando o domínio régio do ser humano. O senhorio do ser humano sobre o mundo não é aristocrático, como acontecia no antigo Egipto em que só o rei era imagem de Deus, mas todos e cada um dos seres humanos, pelo facto de serem humanos, são imagem de Deus<sup>175</sup>. Este senhorio vicarial e delegado por Deus, porque o verdadeiro Senhor da criação é o próprio Deus, responsabiliza o ser humano pelo curso da criação<sup>176</sup>.

A relação entre Deus e a humanidade, enquanto imagem de Deus, radica na capacidade humana da relação eu-tu. A criação no versículo 27 precisa que o ser humano não pode ser verdadeiramente humano diante Deus a não ser na relação com Deus e com os demais seres humanos, sendo por isso um ser relacional. Nesta relação recíproca com o divino, Deus é o tu inevitável da humanidade e vice-versa, uma vez que Deus também quis refletir-se na humanidade. Esta condição de imagem de Deus dotou a humanidade

---

<sup>171</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 3ª edição, Editorial SAL TERRAE, Santander, 1996, 40.

<sup>172</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 68.

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 41.

<sup>173</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 41.

<sup>174</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (12 de setembro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19790912.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19790912.pdf).

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 41.

<sup>175</sup> Cf. *Ibidem*, 42-43.

<sup>176</sup> Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 38.

Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 223.

Cf. Joel KAMINSKY, *The Theology of Genesis*, 637-638.

de uma dignidade completamente distinta da restante criação, uma vez que é a única que foi criada segundo a imagem de Deus<sup>177</sup>.

A relação ao tu, que se realiza como tal na sexualidade humana como homem e mulher, não se restringe como veremos em Gn 2 à relação homem e mulher enquanto indivíduos, mas à sociabilidade, porque apenas enquanto humanidade consegue executar o legado divino de conduzir a criação à Glória de Deus<sup>178</sup>. Há no entanto a salientar que o versículo 27 destaca a criação no plural, homem e mulher, sendo que o ser humano é chamado a ser tu com o outro sexo, a reproduzir-se e multiplicar-se. Tudo isto remetido a Deus, uma vez que tanto pela sua origem, como pela sua natureza e razão de ser, o ser humano é entendido inteiramente em função de Deus<sup>179</sup>.

No versículo 31, Deus considera a sua obra como «muito boa». Esta expressão tem especial significado num mundo carregado de pecado: nenhum mal entrou no mundo pela mão de Deus, pois Deus criou um mundo perfeito<sup>180</sup>. Este era também o desafio de Deus à humanidade: “O homem deve, por isso, saber fazer com que tudo seja muito bom”<sup>181</sup>. No contexto histórico deste texto bíblico, nomeadamente o exílio na Babilónia, o mundo era tudo menos «bom»<sup>182</sup>.

A criação em seis dias, o «hexámeron», abre-se para o 7º dia, o «heptámeron». O verbo *Kalah* presente em Gn 2,1 delimita a criaturalidade como finita, terminada, acabada, sendo no entanto dialógica e aberta ao criador. Esta abertura não faz da criatura uma coisa em si, mas através de Deus. A importância do 7º dia é realçada pela sua referência por 3 vezes ao longo de Gn 2,1-4a. É um dia diferente dos anteriores, marcado pelos verbos “descansar”, “abençoar” e “santificar”<sup>183</sup>. Este repouso de Deus na criação entrega-a à humanidade, tornando-se esta co-criadora da mesma, emancipando o ser humano da sua criaturalidade para a possibilidade de transcendência. Além disso, o 7º dia não tem presente qualquer prescrição, pois Deus não o impõe, pratica-o, servindo assim de modelo à humanidade, que à imagem de Deus deve parar no trabalho<sup>184</sup>. Esta ideia associada aos verbos “descansar”, “abençoar” e “santificar”, próprios do sábado, mostram

---

<sup>177</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 44-46.

<sup>178</sup> Cf. *Ibidem*, 46.

<sup>179</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 72.

Cf. Juan Luis LORDA, *Antropología: del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, 2ª edição, Ediciones Palabra, Madrid, 1996, 149-150.

<sup>180</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 73.

<sup>181</sup> António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 224.

Cf. BENTO XVI, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013).

<sup>182</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 225.

<sup>183</sup> Cf. Jürgen MOLTSMANN, *Dios em la Creacion*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1987, 19.

<sup>184</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 225-227.

a referência implícita à importância do descanso, como constituição da realidade criada<sup>185</sup>.

Teologicamente podemos destacar neste relato a identidade entre o Deus de Israel e o Deus criador, apresentando-nos um mundo que é história e que o mesmo existe para a salvação do ponto de vista soteriológico. De destacar a clareza monoteísta deste relato: um Deus que é a origem exclusiva do mundo, sem lutas com «outros deuses», mas que tudo cria por amor<sup>186</sup>.

#### 4.2.3. A mensagem de Gn 2,4b-24: intencionalidade Teológica e Antropológica

O segundo relato da criação (Gn 2,4b-24), apesar de ser o segundo, é mais antigo que o relato da tradição P. Este relato é atribuído à tradição Javista (J) e foi redigido por volta do ano 900 a.C., apresentando também uma linguagem própria<sup>187</sup>. Esta narração desenvolve a história de Deus com a humanidade<sup>188</sup>. O capítulo 2 do Génesis apresenta-nos os protagonistas do capítulo 3 do mesmo livro. Esta articulação entre estes dois capítulos pretende explicar a existência do mal “numa realidade procedente e dependente de um Deus bom”<sup>189</sup>.

Este relato tem como principal temática a criação do ser humano<sup>190</sup>, que apenas acontece em Gn 2,7, sendo por isso um relato antropocêntrico<sup>191</sup>, pois “encontramos nele ‘in nucleo’ quase todos os elementos da análise do homem”<sup>192</sup>.

Por sua vez, a criação do mundo aparece sumariamente nos versículos 4-6, mostrando até um “certo descuido” na narração do universo<sup>193</sup>. Atendendo que este relato é mais antigo que o relato P é fácil perceber que a humanidade se fascinou primeiramente pelas interrogações da sua própria condição e, posteriormente, pelos enigmas do

---

<sup>185</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 46.

Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 38.

<sup>186</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 47-49.

<sup>187</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (12 de setembro de 1979).

Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religión*, 120.

<sup>188</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Génesis*, 90.

<sup>189</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 27.

<sup>190</sup> Cf. Hans KUNG, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religión*, 120.

<sup>191</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 229.

Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, 50.

<sup>192</sup> JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (19 de setembro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiencias/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19790919.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiencias/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19790919.pdf).

<sup>193</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Génesis*, 91-92.

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 50.

universo<sup>194</sup>. No entanto, o versículo 5b faz transparecer que a terra apenas faz sentido com o trabalho humano, denotando já uma orientação antropomórfica do mundo<sup>195</sup>. “O conhecimento de si e o conhecimento dos homens têm qualquer coisa de fascinante para o homem”<sup>196</sup>.

A criação da humanidade a partir da modelagem do pó e argila já se encontra no mito mesopotâmico *Enuma Elish* datado de 2000-1700 a.C. e no poema *Atra-hasis*, datado de 1600 a.C.<sup>197</sup>. A criação do humano a partir do pó acrescenta que para além de todas as distinções culturais e sociais, a humanidade é pó, uma única humanidade<sup>198</sup>. A criação a partir do pó realça a ligação do Homem com a terra enquanto origem e destino: *adam* é da *adamah* e no final da existência humana *adam* torna a *adamah*, da qual procedia. Nesta dupla relação, origem e destino, o humano está relacionado ao trabalho sobre a *adamah*, mostrando também o caráter terreno do humano<sup>199</sup>. Nestes mitos a argila é amassada com o sangue e os restos dos deuses maus, sendo por isso uma criação pela necessidade de eliminar o mal do seio dos deuses. A criação é então má por natureza, em contraposição ao mal moral<sup>200</sup>. Contrariamente, o Deus do Génesis não tira da sua essência a criação, pelo que ser criado por Deus é ser não-Deus. O ser humano é bom por natureza e livre, numa conceção da humanidade sem paralelo até então. O humano é próximo de Deus, com grande intimidade e não um ser em luta ou rebelião, tal é o significado de «soprar» nas narinas<sup>201</sup>. Este sopro de Deus que dá vida ao humano mostra que este procede diretamente de Deus<sup>202</sup>, pelo que “não está fechado em si próprio, mas tem uma referência essencial em Deus”<sup>203</sup>. Deus forma do pó o humano e não o corpo, “sopra” o alento e não a alma, pelo que a humanidade, enquanto ser vivo, é formada por estes dois elementos<sup>204</sup>.

Os animais criados em Gn 2,19, igualmente modelados a partir do solo, também possuem “hálito da vida”<sup>205</sup> e são igualmente chamados de seres vivos, distinguindo-se

---

<sup>194</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 27.

<sup>195</sup> Cf. *Ibidem*, 30.

<sup>196</sup> Jürgen MOLTMANN, *O homem: mistério a desvendar: ensaio de antropologia*, Edições Paulistas, Lisboa, 1976, 11.

<sup>197</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 229-230.

<sup>198</sup> Cf. BENTO XVI, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013).

<sup>199</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 31.

<sup>200</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 229-230.

<sup>201</sup> Cf. *Ibidem*, 230.

<sup>202</sup> Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 92.

Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 39.

<sup>203</sup> BENTO XVI, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013).

<sup>204</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 31.

<sup>205</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 231.

da humanidade por este íntimo «sopro» divino<sup>206</sup>. “Em virtude do alento, rosto de Deus e imagem de Deus fazem algo mais que assemelhar-se: tocam-se”<sup>207</sup>.

Em Gn 2,8-9 Deus cria um jardim que o próprio planta, dom de Deus à humanidade, um jardim das delícias, colocando lá o humano. Gn 2,10-14 situa este jardim no domínio do sonho, de um local onde o ser humano nunca percorreu. Por sua vez, o autor sagrado retoma em Gn 2,15 o facto de Deus ter colocado o Homem no jardim do Éden. Aqui o próprio Deus elege o humano e coloca-o no jardim do Éden. A utilização conjunta dos verbos eleger (*laqah*) e colocar, este último no sentido de dar descanso (*hinniah*), está relacionado com o facto de Deus dar<sup>208</sup> “o descanso aos seus eleitos na Terra Prometida, que é a Terra de Deus”<sup>209</sup>, sendo por isso a dádiva do descanso à humanidade. Mas Deus coloca o humano no jardim do Éden não para guardar e cultivar o jardim, mas para prestar culto a YHWH-Elohim segundo a lei<sup>210</sup> e guardar os seus mandamentos que aparecem logo em Gn 2,16-17<sup>211</sup>.

“Ficou assim expressa a condição criatural do homem: o homem criado por Deus deve receber-se a si mesmo das mãos de Deus; não tem em si mesmo o seu próprio fundamento, mas em Deus (...) Na Bíblia, o princípio do real e da individuação é esta voz interpelante e de eleição que, sempre e em toda a parte, faz de cada homem um interpelado”<sup>212</sup>.

Do ponto de vista antropológico, Gn 2,15 mostra a relação existente entre o humano e a terra, cuidar e cultivar, que entendidos de forma complementar, o trabalho do Homem deve cuidar da terra, tutelar a sua integridade, mostrando a responsabilidade humana face às demais criaturas e, ao mesmo tempo, o seu compromisso em não a deixar estéril e sem fruto. De salientar que esta superioridade hierárquica não retira o sentido de Deus como único Senhor do mundo<sup>213</sup>.

---

<sup>206</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>207</sup> Paul BEAUCHAMP, *Psaumes nuit et jour*, Seuil, Paris, 1980, 176.

<sup>208</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 233.

<sup>209</sup> *Ibidem*, 233.

<sup>210</sup> Os dois verbos ‘*abad* e ‘*shamar*’ compostos com um sufixo pronominal feminino reclamam a Torah, associação reforçada por Gn 2,16.

<sup>211</sup> Cf. *Ibidem*, 234-236.

<sup>212</sup> *Ibidem*, 236.

<sup>213</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 33.

Em Gn 2,17 Deus refere-se à relação do humano com as árvores do jardim do Éden e, em especial, a do conhecimento do bem e do mal, “junta-se o momento da opção e da autodeterminação, isto é da vontade livre”<sup>214</sup>.

“Deus descobre o homem o seu carácter de ser livre, ratifica a sua índole pessoal e responsável; Adão está em frente a Deus como um sujeito, um dador de respostas, e não como um simples objeto da Sua vontade. O homem é estruturalmente capaz de desobediência; logo a sua obediência é uma manifestação de liberdade”<sup>215</sup>.

Deus dirige-se ao tu, que é o humano, de quem espera uma resposta. Nenhuma outra criatura é tratada desta forma. Esta relação de dependência face a Deus não é opressiva, mas revela a radicalidade de ser pessoa pela relação primeira e fundadora com Deus. Quando o humano se dirige às demais criaturas o fará com subjetividade e superioridade conferida pela relação originária com o seu criador<sup>216</sup>.

Em Gn 2,18 Deus alerta para o perigo do humano estar só no meio dos objetos e para tal dá-lhe um auxílio recorrendo a *‘ezer*, masculino e não feminino, numa referência a Deus como verdadeiro auxílio da humanidade<sup>217</sup>. Na sua própria humanidade é constituído numa exclusiva relação com Deus<sup>218</sup>. Por sua vez *k<sup>e</sup>negdô* deixa pressentir uma relação assente na palavra<sup>219</sup>. Para Ruiz de la Peña, este auxílio mostra a necessidade de um interlocutor imanente para ser o tu de Deus. O Homem precisa de um tu humano que seja cumulativamente semelhante e diferente: se fosse apenas semelhante não seria complemento; se fosse apenas diferente não seria acompanhante<sup>220</sup>.

Em Gn 2,19 Deus modelou todos os animais e conduziu-os ao humano para lhes dar nome. Ao dar-lhe nome, a humanidade não se identifica com os animais separando-se assim da pura animalidade<sup>221</sup>. O humano passa assim do estado primitivo ao estado de civilizado, à semelhança do que acontece em alguns mitos mesopotâmicos, como a epopeia de *Gilgamesh*<sup>222</sup>. O conhecimento dos animais, num “confronto” com as restantes

---

<sup>214</sup> JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (24 de outubro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19791024.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791024.pdf).

<sup>215</sup> Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 34.

<sup>216</sup> Cf. *Ibidem*, 34-35.

<sup>217</sup> Cf. Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 238-239.

<sup>218</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (24 de outubro de 1979).

<sup>219</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 238-239.

Cf. Gerard. VON RAD, *El libro del Genesis*, 98-99.

<sup>220</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 35.

<sup>221</sup> Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, 89.

<sup>222</sup> Cf. *Ibidem*, 88-89.

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 29.

criaturas que o dota de consciência da própria diversidade, “revela o homem como ser que possui a faculdade cognoscitiva a respeito do mundo visível”<sup>223</sup>. O humano está só porque é “diferente” do mundo visível, sendo que este primeiro autoconhecimento da diferença face às outras criaturas revela-se a si mesmo e afirma-se como pessoa, dotada de subjetividade<sup>224</sup>. O Homem não pode encontrar nos animais o seu complemento porque os transcende, não acompanham o Homem<sup>225</sup>.

Em Gn 2,21 Deus coloca o humano num sono profundo, uma vez que o próprio não participa na criação da mulher, pois não pode dar-se a si próprio o que lhe falta. Deve receber como recebeu a sua própria existência<sup>226</sup>.

Após este distanciamento, em Gn 2,22 Deus cria a mulher (‘*ishshah*) mostrando que a criação da humanidade apenas está completa<sup>227</sup> quando “entra em cena o homem e a mulher”<sup>228</sup>, seres distintos e complementares, sendo irrelevante a sequência narrativa da criação<sup>229</sup>. A expressão «complemento adequado» para o homem é o complemento representado pelo rosto do outro, enquanto modo de ser e expressão da pessoa, pelo qual se reconhece e se projeta, sendo por isso essencialmente convivência<sup>230</sup>.

“Quando são presentes um ao outro enquanto homem e mulher (...) a junção de vidas vai mais além da companhia no sentido de estarem juntos: é a interpretação que cada um constitui para o outro, é o facto de cada um ser orientação para o projecto do outro. Na relação complementar entre homem e mulher, cada um descobre a dupla realidade pessoal: o ser em si e o ser para o outro”<sup>231</sup>.

Na criação da mulher a intenção do autor bíblico era mostrar a igualdade entre homem e mulher. A expressão *tsela* que foi amplamente traduzida por costela deve ser entendida como lado, pelo que a mulher foi tirada do lado do homem e, consequentemente, é a sua cara-metade<sup>232</sup>.

---

Cf. JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (10 de outubro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiencias/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19791010.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiencias/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791010.pdf).

<sup>223</sup> JOÃO PAULO II, *Audiência Geral* (10 de outubro de 1979).

<sup>224</sup> *Ibidem*.

<sup>225</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 36.

<sup>226</sup> Cf. *Ibidem*, 37.

<sup>227</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 240-241.

<sup>228</sup> *Ibidem*, 241.

<sup>229</sup> Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, 101.

<sup>230</sup> Cf. *Ibidem*, 95.

<sup>231</sup> *Ibidem*, 96.

<sup>232</sup> Cf. *Ibidem*, 99.

Cf. Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 101-102.

Em contraposição ao sucedido com os animais, o homem saúda a mulher com júbilo e ação de graças. O sim proferido (“Esta sim”) é consciente e demonstra a aprovação da própria humanidade. O reconhecimento deste tu humano provoca o autoconhecimento e aprovação de si mesmo<sup>233</sup>.

Em Gn 2,23 aparece o primeiro canto ao amor e a linguagem. É a primeira vez que o homem fala. Anteriormente, mesmo dando nome aos animais o homem não comunicava, o que só acontece com a criação da mulher<sup>234</sup>.

Gn 2,24 realça o facto de “só outro amor, e só ele, que pode separar do primeiro amor, o amor dos pais”<sup>235</sup>. Além disso, reforça o facto do homem unido à mulher serem a origem da propagação da vida humana<sup>236</sup>, vincando uma questão bem precisa: “a atração tão poderosa e primordial entre os dois sexos é um facto que está aqui e não precisa de explicação”<sup>237</sup>. Este amor que une o homem e a mulher vem de Deus, pelo que estão “fatalmente destinados um ao outro”<sup>238</sup>.

#### 4.3. A criação em Jesus Cristo

“Por Ele todas as coisas foram feitas” (Jo 1,3). O Novo Testamento apresenta-nos Jesus Cristo, a partir do qual se consuma a criação, a revelação e a salvação, confirmando a criação por Cristo<sup>239</sup>.

O primeiro versículo de São João evoca, ao utilizar a expressão “No Princípio”, o livro do génesis e orienta o mesmo acontecimento à luz de Cristo, aludindo explicitamente à criação pela Palavra<sup>240</sup>. “O mundo é uma produção da Palavra, do *Logos*, como se exprime João (...) «Logos» significa «razão», «sentido», «palavra»”<sup>241</sup>. Jo 1 “mostra a atividade criadora de Cristo como Palavra divina (*Logos*)<sup>242</sup>, expressão que adquire um

---

<sup>233</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 38.

<sup>234</sup> Cf. António COUTO, *Pentateuco, caminho da vida agraciada*, 242-243.

<sup>235</sup> Cf. *Ibidem*, 243.

<sup>236</sup> Cf. Armindo VAZ, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, 105.

<sup>237</sup> Gerard VON RAD, *El libro del Genesis*, 102.

<sup>238</sup> *Ibidem*.

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 39.

<sup>239</sup> Uma vez que os textos bíblicos do Novo Testamento relativos à criação não integram o currículo da Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano do Ensino Básico, faremos uma síntese da criação em Cristo atendendo à importância da abordagem cristã das origens.

<sup>240</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 79.

<sup>241</sup> BENTO XVI, *Homília da Vigília Pascal* (23 de abril de 2011), disponível em [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2011/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20110423\\_veglia-pasquale.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2011/documents/hf_ben-xvi_hom_20110423_veglia-pasquale.html).

<sup>242</sup> FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 99 (24 de maio de 2015), disponível em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html).



significado diferente de Gn 1 mostrando-nos a eternidade temporal de Cristo, enviado à humanidade para a salvar<sup>243</sup>. São João sublinha a presença de Cristo como causa e fim da criação. Tudo foi criado por meio e em vista a Cristo<sup>244</sup>, afirmando que “Por Ele é que tudo começou a existir; e sem Ele nada veio à existência” (Jo 1,3).

São João apresenta-nos um *Logos* incarnado em Cristo, consubstancial ao Pai e, portanto, também Deus, que existe desde toda a eternidade<sup>245</sup>. A criação é assim obra do Pai, por meio do Filho, no Espírito Santo, sendo obra da Santíssima Trindade<sup>246</sup>. Embora não se verifique uma referência clara à criação pelo Espírito Santo, a interpretação de Gn 1,1-2 à luz neotestamentária é sugestivo, embora de forma vaga, à ação do Espírito na criação<sup>247</sup>. O hagiógrafo realça a unidade entre a Palavra de Gn 1, pela qual Deus cria no princípio, e a Palavra encarnada pela qual a revelação de Deus alcança a plenitude<sup>248</sup>. No versículo 3 São João destaca a essência cristã na criação, ao afirmar que por Cristo tudo foi criado e sem Cristo nada existe, pelo que o *Logos* participa diretamente na criação do mundo<sup>249</sup>. O prólogo de São João está orientado para uma visão antropológica da criação (versículo 4). A relação luz-trevas que encontramos em Gn 1 é reaproveitada nos versículos 5 e 6 com um caráter antropológico, destacando a humanidade<sup>250</sup>.

São Paulo, devido à sua cultura judaica, aproxima o seu pensamento sobre a criação às ideias-chave do Antigo Testamento<sup>251</sup>. No entanto, em 1 Co 8,5-6 São Paulo apresenta Jesus Cristo no papel de Criador ao lado do Pai, em contraposição ao constante em Rm 11,36, onde o Pai assume todas as funções criadoras<sup>252</sup>. A função mediadora de Cristo na criação está diretamente relacionada com a função mediadora de Cristo na salvação, uma vez que o ser salvo não pode ser distinto do ser criado, sendo um só. Apesar do papel distinto entre o Pai e Cristo, ambos são divinos<sup>253</sup>. São Paulo atribuiu a Cristo o

---

<sup>243</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 80.

<sup>244</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra – catequese das quartas-feiras*, Edições Paulistas, 3ª edição, Lisboa, 1989, 30.

<sup>245</sup> Cf. *Ibidem*.

Cf. Joseph RATZINGER, *No princípio Deus Criou o Céu e a Terra*, 25-26.

<sup>246</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra – catequese das quartas-feiras*, 31.

Cf. Luis LADARIA, *Introducción a la Antropología Teológica*, Editorial Verbo Divino, Navarra, 1996, 56.

<sup>247</sup> Cf. JOÃO PAULO II, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra – catequese das quartas-feiras*, 31.

<sup>248</sup> Cf. Luis LADARIA, *Antropología Teológica*, Edizione Piemme, Casale Monferrato, 1995, 32-33.

<sup>249</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 81-82.

<sup>250</sup> Cf. *Ibidem*, 82-83.

<sup>251</sup> Cf. *Ibidem*, 67.

<sup>252</sup> Cf. Luis LADARIA, *Antropología Teológica*, 31.

<sup>253</sup> Cf. *Ibidem*, 31-32.

papel atribuído à Sabedoria<sup>254</sup> na reflexão judaica, onde Deus é criador por meio da sua sabedoria ou palavra. Assim, Paulo “identificou Cristo com a Sabedoria ou até considerou Cristo *como Sabedoria*”<sup>255</sup>.

Cl 1,15-20 é uma passagem bíblica elaborada de forma rigorosa que relaciona a temática Cristo como criador e a salvação. O versículo 15 pretende situar Cristo como primogênito de toda a criação, o que O coloca antes da primeira palavra do Génesis, presidindo ao desígnio criador. Esta preexistência sugere uma previsão da sua encarnação que remonta a toda a eternidade<sup>256</sup>. No versículo 16 o autor sagrado reafirma que tudo foi criado em Cristo, imagem de Deus. As referências de Paulo à criação da humanidade à imagem e semelhança de Deus têm sempre um cunho cristológico. O pecado deformou a imagem de Deus presente na humanidade, pelo que era necessário um «homem» cuja imagem de Deus fosse autêntica. Cristo é assim o novo Adão, pelo qual Deus se reflete em toda a sua autenticidade. A palavra imagem está normalmente associada em Paulo à Glória, pelo que imagem não é uma cópia, mas uma reprodução que irradia esplendor, ao qual não se passa despercebido. Se a humanidade era “gestora” da criação, Cristo, o é de forma plena: primogênito de toda a criação, recapitula-a e dá-lhe consistência. Assim, a única forma da humanidade ser imagem de Deus é reproduzindo a imagem de Cristo, imagem de Deus. Na teologia da imagem, Paulo confirma a promessa veterotestamentária em Cristo. A existência humana realiza-se na consecução da imagem de Deus, através de Jesus Cristo<sup>257</sup>.

“A doutrina Paulina da imagem desenvolve-se segundo esta ordem de ideias: Cristo, imagem de Deus; a humanidade, imagem de Cristo; a humanidade, imagem de Deus. A imagem não pode ser mera transcrição do original; tem de ser uma participação real do imaginado, porque só assim será verdadeira imagem, reprodução fidedigna”<sup>258</sup>.

Em 16b verificamos uma unidade não apenas na criação, mas também no destino. A criação está orientada em, por e para Cristo, sendo cristocêntrica, pelo que o seu sentido último é Cristo. A dimensão soteriológica e criadora estão unidas em Cristo<sup>259</sup>. O

---

Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 69-70.

<sup>254</sup> “a Sabedoria era universalmente entendida no Judaísmo antigo como sabedoria de Deus, como o Deus imanente na sua sábia interação com a sua criação e o seu povo”.

James DUNN, *A Teologia do Apóstolo Paulo*, Paulus, São Paulo, 2003, 322.

<sup>255</sup> *Ibidem*, 319.

<sup>256</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 71-73.

<sup>257</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 78-80.

<sup>258</sup> *Ibidem*, 80.

<sup>259</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 73-74.

versículo 17 corrobora o já explanado, introduzindo Cristo como sustentação da criação<sup>260</sup>. A terceira estrofe do versículo 18 coloca Cristo à cabeça, como primogénito, de toda a criação, verificando-se uma correspondência com o versículo 15, mas agora com denotação claramente soteriológica<sup>261</sup>. No versículo 19 encontramos a ideia de uma plenitude comunicada, por Deus em Jesus Cristo, para plenificar todas as criaturas<sup>262</sup>. O versículo 20 encerra o hino com a afirmação de que a plenificação se obtém pela reconciliação, recuperando o versículo 16: “assim como tudo foi criado por e para Cristo, tudo é reconciliado por e para Ele”<sup>263</sup>.

A Carta aos Efésios (Ef 1,3-14) aborda o desígnio de Deus sobre a criação.

“Cristo é a mediação universal e exclusiva de toda a atividade divina *ad extra*, tanto no seu começo como na sua execução histórica e no seu término. Porque nada escapa a esta determinação cristocêntrica, pode falar-se (...) da revelação do ‘mistério’ por antonomásia: sendo Cristo o destino irrevogável de tudo, é também o mistério descodificado de tudo”<sup>264</sup>.

O destino da criação é Cristo, pelo que a humanidade é por Ele chamada a reconduzir todas as criaturas para o Pai<sup>265</sup>.

“A meta do caminho do universo situa-se na plenitude de Deus, que já foi alcançada por Cristo ressuscitado, fulcro da maturação universal. E assim juntamos mais um argumento para rejeitar todo e qualquer domínio despótico e irresponsável do ser humano sobre as outras criaturas”<sup>266</sup>.

#### 4.4. A responsabilidade humana no cuidado da criação

O mandato bíblico de Gn 1,28 que coloca o ser humano num lugar de destaque sobre a criação não-humana não lhe dá carta-branca de domínio sobre a criação<sup>267</sup>, uma vez que a consciência de ser criatura de Deus induz o ser humano ao respeito pelo mundo natural. As narrações da criação sugerem que a existência humana assenta em três relações fundamentais: com Deus, com o próximo e com a terra<sup>268</sup>. Enquanto imagem de

---

Cf. Luis LADARIA, *Introducción a la Antropología Teológica*, 45-46.

<sup>260</sup> Cf. Luis LADARIA, *Antropología Teológica*, 38.

<sup>261</sup> Cf. James DUNN, *A Teologia do Apóstolo Paulo*, 326.

<sup>262</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 76.

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> *Ibidem*, 78.

<sup>265</sup> Cf. FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 83.

<sup>266</sup> *Ibidem*, 83.

<sup>267</sup> Cf. José MORALES, *El misterio de la creación*, 324-325.

<sup>268</sup> Cf. FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 66.

Deus, não é o senhor absoluto da criação, mas o seu intendente. Este encargo não permite destruir as coisas criadas, mas sim conduzi-las à plenitude. O contexto de Gn 1,28 indica de forma clara que apenas Deus é o Senhor da criação e, por conseguinte, a dotou de leis naturais que escapam ao ser humano. Caso contrário, a humanidade estava a elevar-se à condição divina. Assim a fé na criação colocou Deus como soberano absoluto da criação<sup>269</sup>. O progresso humano tem de respeitar a pessoa humana e o mundo natural que a rodeia, numa busca de um desenvolvimento sustentável<sup>270</sup>. Em Gn 2,15 Deus convida-nos a guardar o mundo. Este guardar significa “proteger, cuidar, preservar, velar”<sup>271</sup>, o que implica uma relação recíproca entre o ser humano e o mundo natural. “O Homem não está colocado à frente da criação para a destruir. Deve, pelo contrário, respeitá-la no seu ser próprio, protegê-la e usá-la com racionalidade e discriminação”<sup>272</sup>.

Os relatos bíblicos das origens colocam a existência humana na relação com Deus, com o próximo e com a terra. A quebra desta conexão levou a que a relação entre a humanidade e a natureza se tornasse um conflito, distorcendo o mandato de dominar a terra e de a cultivar e guardar<sup>273</sup>. “Esta responsabilidade perante uma terra que é de Deus implica que o ser humano, dotado de inteligência, respeite as leis da natureza e os delicados equilíbrios entre os seres deste mundo”<sup>274</sup>.

Pela sua singularidade entre as demais criaturas, o ser humano é chamado a respeitar a criação com as suas leis internas. A Igreja afirma que todas as criaturas tem um valor em si mesmas e não estão totalmente subordinadas ao bem da humanidade, uma vez que as mesmas refletem a sabedoria e bondade de Deus<sup>275</sup>.

“O Homem (...) por motivo da exploração inconsiderada da natureza, começa a correr o risco de destruí-la e de vir a ser, também ele, vítima dessa degradação. Não só já o ambiente material se torna uma ameaça permanente, poluições e lixo, novas doenças, poder destruidor absoluto; é mesmo o quadro humano que o homem não consegue dominar, criando assim, para o dia de amanhã, um ambiente global, que poderá tornar-se-lhe insuportável.

---

<sup>269</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 179-181.

<sup>270</sup> Cf. FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 13.

<sup>271</sup> *Ibidem*, 67.

<sup>272</sup> José MORALES, *El misterio de la creación*, 325.

<sup>273</sup> “Se é verdade que nós, cristãos, algumas vezes interpretámos de forma incorreta as Escrituras, hoje devemos decididamente rejeitar que, do facto de ser criados à imagem de Deus e do mandato de dominar a terra, se deduza um domínio absoluto sobre as outras criaturas. É importante ler os textos bíblicos no seu contexto, com uma justa hermenêutica, e lembrar que nos convidam a «cultivar e guardar» o jardim do mundo”.

FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 67.

<sup>274</sup> *Ibidem*, 68.

<sup>275</sup> Cf. *Ibidem*, 69.

Problema social de envergadura, este, que diz respeito à inteira família humana”<sup>276</sup>.

O reconhecimento do valor e fragilidade da natureza e, ao mesmo tempo, as capacidades dadas pelo Criador permite-nos reconhecer como devemos cultivar, orientar e limitar o nosso poder, acabando com o mito do progresso material ilimitado<sup>277</sup>. “Na tradição judaico-cristã dizer «criação» é mais do que dizer natureza, porque tem a ver com um projeto do amor de Deus, onde cada criatura tem um valor e um significado”<sup>278</sup>.

Atualmente, verificamos um excesso antropocêntrico, numa clara despreocupação com os danos provocados à natureza, na sobrevalorização da técnica e uma desresponsabilização perante o mundo criado<sup>279</sup>, esquecendo que Deus não desvaloriza a função específica de cada criatura, que reflete o amor de Deus<sup>280</sup>. Além disso, denota-se que a humanidade olha para a criação e apesar de a admirar já não lhe atribui um carácter divino<sup>281</sup>. Alguns ecologistas, como Lynn White, afirmam que as problemáticas ecológicas são profundamente religiosas, uma vez que o Cristianismo declarou que é vontade de Deus que o ser humano explore a natureza para seu próprio proveito. Assim, a fé cristã na criação teria fomentado a degradação ecológica<sup>282</sup>. Segundo alguns ecologistas, a visão antropocêntrica consequente da categoria do ser humano como imagem de Deus coloca a humanidade numa posição na qual pode usar e abusar do mundo que o rodeia<sup>283</sup>, reduzindo o planeta Terra à sua vontade<sup>284</sup>.

A Igreja considera que o cuidado com a casa comum é urgente, uma vez que a problemática em causa é a realidade do mundo e o futuro do ser humano.

---

<sup>276</sup> PAULO VI, Carta Apostólica *Octogesima Aveniens*, 21 (14 de maio de 1971) in *Acta Apostolicae Sedis* 63 (1971) 401-441.

<sup>277</sup> Cf. FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 78.

<sup>278</sup> *Ibidem*, 76.

<sup>279</sup> Cf. *Ibidem*, 115-119.

<sup>280</sup> Cf. *Ibidem*, 84.

<sup>281</sup> Cf. *Ibidem*, 78.

<sup>282</sup> Cf. Lynn WHYTE, «The Historical Roots of Our Ecologic Crisis», in *Science* 3767 (1967) 1205-1206.

<sup>283</sup> “Ao mesmo tempo, tal exploração para fins não somente industriais mas também militares, o desenvolvimento da técnica não controlado nem enquadrado num plano com perspectivas universais e autenticamente humanístico, trazem muitas vezes consigo a ameaça para o ambiente natural do homem, alienam-no nas suas relações com a natureza e apartam-no da mesma natureza. E o homem parece muitas vezes não dar-se conta de outros significados do seu ambiente natural, para além daqueles somente que servem para os fins de um uso ou consumo imediatos. Quando, ao contrário, era vontade do Criador que o homem comunicasse com a natureza como «senhor» e «guarda» inteligente e nobre, e não como um «desfrutador» e «destrutor» sem respeito algum.”

JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Redemptor Hominis*, 15 (4 de março de 1979) in *Acta Apostolicae Sedis* 71 (1979) 257-324.

<sup>284</sup> Cf. Juan RUIZ DE LA PEÑA, *Teología de la creación*, 178.

“Entre os sinais positivos do tempo presente é preciso registrar, ainda, uma maior consciência dos limites dos recursos disponíveis e da necessidade de respeitar a integridade e os ritmos da natureza e de os ter em conta na programação do desenvolvimento, em vez de os sacrificar a certas concepções demagógicas do mesmo. É, afinal, aquilo a que se chama hoje preocupação ecológica”<sup>285</sup>.

O Papa Francisco exorta os cristãos a uma ecologia integral, uma ecologia que inclua todas as dimensões da pessoa. Para isso é necessário que não nos excluamos da nossa condição natural, sendo necessário procurar soluções ecológicas que articulem o mundo natural com o mundo social, pois “as diretrizes para a solução requerem uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos excluídos e, simultaneamente, cuidar da natureza”<sup>286</sup>.

No campo da educação ecológica relembra que “antes de tudo é a humanidade que precisa de mudar. Falta a consciência duma origem comum, duma recíproca pertença e dum futuro partilhado por todos”<sup>287</sup>, promovendo uma educação que mude hábitos e não se limite a ser uma cidadania ecológica, pois “uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida”<sup>288</sup>.

Um homem que marca a consciência ecológica é sem dúvida São Francisco de Assis, proclamado por João Paulo II em 1979 como patrono dos protetores do meio ambiente<sup>289</sup>. São Francisco de Assis “recordava-nos que a nossa casa comum se pode comparar ora a uma irmã, com quem partilhamos a existência, ora a uma boa mãe, que nos acolhe nos seus braços”<sup>290</sup>. O testemunho de São Francisco de Assis impele-nos a olhar para o cuidado pela casa comum para além do sensível na busca da essência da humanidade, numa verdadeira ecologia integral<sup>291</sup>.

“Se nos aproximarmos da natureza e do meio ambiente sem esta abertura para a admiração e o encanto, se deixarmos de falar a língua da fraternidade e da beleza na nossa relação com o mundo, então as nossas atitudes serão as do dominador, do consumidor ou de um mero explorador dos recursos naturais, incapaz de pôr um limite aos seus interesses imediatos”<sup>292</sup>.

---

<sup>285</sup> JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*, 26 (30 de dezembro de 1987) in *Acta Apostolicae Sedis* 80 (1988) 513-586.

<sup>286</sup> FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 139.

<sup>287</sup> *Ibidem*, 202.

<sup>288</sup> *Ibidem*, 213.

<sup>289</sup> Cf. Joseph RATZINGER, *El resplandor de Dios en nuestro tiempo*, Herder Editorial, Barcelona, 2008, 278-279.

<sup>290</sup> FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 1.

<sup>291</sup> Cf. *Ibidem*, 10.

<sup>292</sup> *Ibidem*, 11.

A forma de estar no mundo de São Francisco, caracterizada pela pobreza e pela austeridade impele-nos a deixar de olhar a criação como um objeto de uso e domínio<sup>293</sup>.

## 5. As origens: Diálogo entre Fé e Ciência

Com o progresso científico ligado às origens e, em especial, à origem da vida e do ser humano, assistimos a um verdadeiro paradoxo entre ciência e religião. A ciência tenta dessacralizar o mundo que nos rodeia, tentando explicar de forma objetiva o mundo circundante e a própria humanidade, descurando o sentido da existência humana e do mundo<sup>294</sup>. Desvaloriza as questões que inquietam a existência humana: “Quem sou eu? Onde venho e para onde vou? Porque existe o mal? O que é que existirá depois desta vida?”<sup>295</sup>. Além disso, inquieta o ser humano a saber se devemos a nossa origem a um cego destino ou a um “plano sapientíssimo e bom”<sup>296</sup>.

“A ciência e a religião procuram, cada qual segundo método próprio, interrogar a realidade em busca de respostas não só para o quê da vida – âmbito específico da ciência –, mas também para o porquê do quê da mesma vida – âmbito específico da religião”<sup>297</sup>.

Verificamos uma autonomia epistemológica entre ciência e religião, no campo, interesses, linguagem e pontos de partida metodológicos, como se pode verificar na tabela seguinte<sup>298</sup>.

---

<sup>293</sup> Cf. *Ibidem*, 11.

<sup>294</sup> Cf. Maria Manuel Araújo JORGE, *Epistemologia do diálogo Ciência Religião*, Semana de estudos teológicos: As Origens da vida, Rei dos Livros, Lisboa, 1997, 269-270.

<sup>295</sup> JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Fides et ratio*, 1 in *Acta Apostolicae Sedis* 91 (1998) 5-88.

<sup>296</sup> Cf. Christoph SCHÖNBORN, *Fides, Ratio, Scientia. Sobre o debate do evolucionismo in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 81.

<sup>297</sup> Isabel VARANDA, «A Ecologia como chave hermenêutica da Criação e da Evolução», in *Theologica* 45 (2010) 453.

<sup>298</sup> Cf. JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Fides et ratio*, 271.

Tabela 4 – Autonomia Epistemológica dos discursos da Ciência e da Religião<sup>299</sup>.

Ciências		Religião
Relação do ser humano com a natureza	<b>Campos</b>	Relação do ser humano com Deus e o Mundo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação e domínio da natureza</li> <li>• Coisas</li> <li>• Manipulação eficaz/reprodutível</li> <li>• Eficácia</li> </ul>	<b>Interesses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação e domínio da vida social e subjetividades;</li> <li>• A pessoa</li> <li>• Comunicação/argumentação/retórica</li> <li>• Explicação/Compreensão total/Estável</li> <li>• Sentido</li> </ul>
Rigor/Univocidade Contenção simbólica	<b>Linguagem</b>	Ambiguidade/Paradoxo Polissemia Exploração simbólica
Questões Interpretação Refutação/Previsão	<b>Pontos de partida metodológicos</b>	Respostas (Revelação/Dogmas) Interpretação

Com efeito, tanto a Ciência como a Religião dispõem

“dos seus próprios métodos, âmbitos, objetos de investigação, finalidades e limites, e deve respeitar e reconhecer à outra a legítima possibilidade de exercício autónomo, em conformidade com os princípios que lhe são próprios”<sup>300</sup>.

Se Deus é apenas considerado para colmatar lacunas do saber científico, então o seu lugar torna-se cada vez mais pequeno à medida que se explica o que anteriormente era inexplicável<sup>301</sup>.

Como já referido, o principal ponto de divergência entre fé e ciência reside no conceito de evolução proposto por Charles Darwin. Esta «nova história» da criação parece estar em conflito com os relatos bíblicos da criação, diminuindo ou até mesmo eliminando

<sup>299</sup> *Ibidem*, 271.

<sup>300</sup> BENTO XVI, *Discurso aos participantes na Assembleia Plenária do Pontifício Conselho para a Cultura* (8 de março de 2008) in *Acta Apostolicae Sedis* 100 (2008) 245-248.

<sup>301</sup> Cf. Christoph SCHÖNBORN, *Fides, Ratio, Scientia. Sobre o debate do evolucionismo in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, 83.



o papel de Deus na criação<sup>302</sup>. No que respeita à origem do ser humano, a teoria evolucionista coloca a humanidade como descendente de um ser «inferior», o macaco, diminuindo o caráter único do ser humano. Além disso, elimina a finalidade e sentido da vida humana propostas por Deus<sup>303</sup>.

“A teoria da evolução procura (...) compreender e descrever os fenômenos biológicos. Mas, ao fazê-lo, não pode explicar de onde veio o ‘projeto’ das pessoas humanas, nem a sua origem interior, nem a sua natureza particular. Neste sentido, somos aqui confrontados com duas realidades que são complementares – em vez de se excluírem mutuamente”<sup>304</sup>.

Muitos cientistas céticos e crentes propõem que temos de escolher entre a proposta evolucionista de Darwin ou o relato bíblico da criação, respetivamente, uma vez que uma refuta a outra. Contudo, a noção bíblica da criação e a teoria da evolução não são equiparáveis, pois a primeira é profundamente religiosa e a segunda científica, pelo que não pode haver conflito entre as duas. O conflito existente reside numa leitura literal dos relatos bíblicos das origens, o que levou a maioria das pessoas a pensar que o planeta apenas existe há 6 mil anos e que cada espécie tinha sido criada por Deus no início e de modo imutável, atribuindo um caráter científico aos relatos bíblicos. Há no entanto que considerar que a ciência darwiniana não é revelação e que a bíblia não é ciência<sup>305</sup>.

Alguns cientistas tentaram harmonizar os relatos bíblicos com os dados das ciências, procurando corresponder os dados científicos com os dados bíblicos. Este concordismo sugere uma leitura bíblica que corresponda aos dados da ciência, procurando uma leitura atual desses relatos. A problemática do concordismo reside na leitura literal dos relatos bíblicos, tentando que a Bíblia corresponda aos padrões científicos contemporâneos<sup>306</sup>. Por outro lado, uma abordagem separatista insiste que a ciência, em

---

<sup>302</sup> Darwin explicou as diferenças relativas à adaptabilidade dos organismos com base no conceito de casualidade, no sentido de não serem orquestradas por uma inteligência superior.

<sup>303</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 21-22.

<sup>304</sup> Joseph RATZINGER, *No princípio Deus Criou o Céu e a Terra*, 50.

<sup>305</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 27-28.

<sup>306</sup> Cf. *Ibidem*, 29-30.

“A Igreja propõe outro caminho, que exige uma síntese entre um uso responsável das metodologias próprias das ciências empíricas e os outros saberes como a filosofia, a teologia, e a própria fé que eleva o ser humano até ao mistério que transcende a natureza e a inteligência humana. A fé não tem medo da razão; pelo contrário, procura-a e tem confiança nela, porque «a luz da razão e a luz da fé provêm ambas de Deus», e não se podem contradizer entre si”. FRANCISCO, Exortação Apostólica *Evangeli Gaudium*, 242 (24 de novembro de 2013), disponível em [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.pdf](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.pdf).

“Felizmente, a Igreja e a comunidade científica pode hoje olhar sobre o outro como parceiros na busca comum de uma compreensão cada vez mais perfeita do universo, o teatro da passagem

si mesma, nada tem a dizer sobre os valores, sentido ou até mesmo Deus. Segundo este modelo, devemos separar tudo o que sabemos das nossas convicções religiosas. No entanto, se uma verdade não se pode contradizer a si mesma, como entender o evolucionismo à luz dos relatos bíblicos, sem cair no concordismo ou no separatismo? A Teologia tem de considerar as descobertas científicas “quando tenta perceber e expressar aquilo que a palavra «Deus» quer expressar”<sup>307</sup>, pelo que entendemos pertinentes entrecruzamentos que liguem a fé num Criador com a investigação concreta<sup>308</sup>.

“este conceito transcendental da criação deve ser mediado com o mundo, tal como este é compreendido pela ciência natural. Nenhum homem consegue viver por muito tempo em mundos de todo separado e em horizontes de consciência plenamente isolados uns dos outros”<sup>309</sup>.

“supõe, como requisito de referência, uma cirurgia de precisão pela qual é possível identificar um espaço transitivo inter-epistemológico: da fé à ciência e da ciência à fé (...) A disposição para entrar neste espaço, mais do que assente no reconhecimento da «debilidade gnoseológica», supõe a decisão e a competência para, de forma assertiva e rigorosa, cada interlocutor comunicar o saber específico e estar à altura de expor em comum não só o saber sob a forma de resposta, mas sobretudo o saber sob a forma de questão que interroga a resposta”<sup>310</sup>.

Deus cria os seres vivos e deixou que se desenvolvessem segundo as leis internas que O próprio inscreveu em cada um para que chegasse à plenitude<sup>311</sup>. Além disso, a autonomia dada aos seres vivos para que se desenvolvam até ao que conhecemos hoje,

---

do ser humano através do tempo em direção ao seu destino transcendente. Um diálogo frutífero está a ter lugar entre esses dois reinos: o conhecimento que, naturalmente, depende do poder da razão e do conhecimento que se segue à autorrevelação de Deus na história humana”.

JOÃO PAULO II, *Mensagem aos participantes de uma Sessão de Estudos da Pontifícia Academia das Ciências* (29 de novembro de 1996), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/pont\\_messages/1996/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_19961129\\_pont-accad-scienze.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/pont_messages/1996/documents/hf_jp-ii_mes_19961129_pont-accad-scienze.html).

<sup>307</sup> John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 78.

<sup>308</sup> Cf. Christoph SCHÖNBORN, *Fides, Ratio, Scientia. Sobre o debate do evolucionismo in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, 86.

<sup>309</sup> Siegfried WIEDENHOFER, *Fé na criação e teoria da evolução. Diferença e ponto de intercessão in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 174.

<sup>310</sup> Isabel VARANDA, «A Ecologia como chave hermenêutica da Criação e da Evolução», in *Theologica* 45 (2010) 458-459.

<sup>311</sup> Deus não força nenhum *design* específico. Por outro lado, o poder de Deus é persuasivo e incentiva o mundo à evolução, sem forçar o mundo a uma trajetória. Ao tentar persuadir, e não a coagir, o universo nem sempre corresponde ao apelo divino ocorrendo, por isso, o risco do mal. Esta ligação persuasiva de Deus com a criação não O afasta da evolução do mundo. Pelo contrário, Deus está intimamente relacionado com o universo e a sua evolução, oferecendo o caminho ilimitado para este possa ou não seguir.

Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 227-234.

permite concluir que Deus dá a existência a todos os seres vivos. O universo não começa num *caos*, mas deriva do amor de Deus. Assim, “a evolução na natureza não se opõe à noção de Criação, porque a evolução pressupõe a criação dos seres que evoluem”<sup>312</sup>. Com a criação do ser humano, Deus dá uma autonomia diferente, a liberdade e torna-o também responsável pela criação<sup>313</sup>.

“o Deus da fé cristã não é um Deus que subjuga o mundo e o força a conformar-se com um plano rígido. Em vez disso, Deus quer que o mundo «se torne ele próprio», tão plenamente quanto possível. Isto quer dizer que tem de ser concedido ao mundo o espaço e o tempo para que ele possa discorrer livremente, experimentando as várias possibilidades”<sup>314</sup>.

Podemos assim distinguir vários níveis de análise da questão evolucionista: o primeiro correspondente à ciência, onde descreve os fenómenos ligados ao princípio da vida e do universo e um segundo, de carácter religioso e filosófico<sup>315</sup> que pretende dar significado a todos esses mecanismos naturais<sup>316</sup>. Uma análise puramente evolucionista e, portanto, exclusivamente biológica colocaria a humanidade ao nível dos animais, que vivem sem ética e sem cultura. Assim, “a intuição dos nossos antepassados bíblicos de um conjunto de características exclusivamente humanas justifica claramente uma antropologia religiosa que reconhece uma grande dignidade à nossa espécie”<sup>317</sup>. A posição da ciência e religiosa não se contradizem, mas sobrepõem-se<sup>318</sup> em níveis diferentes de conhecimento sem descurar a conexão necessária.

---

<sup>312</sup> FRANCISCO, *Discurso do Papa Francisco por ocasião da inauguração de um busto em honra de Bento XVI* (27 de outubro de 2014), disponível em [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/documents/papa-francesco\\_20141027\\_plenaria-accademia-scienze.pdf](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/documents/papa-francesco_20141027_plenaria-accademia-scienze.pdf).

<sup>313</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>314</sup> John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 93-94.

<sup>315</sup> De salientar as diferenças existentes nesta área entre a Teologia e a Filosofia. “A estrita conexão entre a sabedoria teológica e o saber filosófico é uma das riquezas mais originais da tradição cristã no aprofundamento da verdade revelada. Por isso, exorto-os a recuperarem e a porem em evidência o melhor possível a dimensão metafísica da verdade, para desse modo entrarem num diálogo crítico e exigente quer com o pensamento filosófico contemporâneo, quer com toda a tradição filosófica, esteja esta em sintonia ou contradição com a palavra de Deus.”  
JOÃO PAULO II, *Carta Encíclica Fides et ratio*, 105.

<sup>316</sup> Cf. John HAUGHT, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, 56.

<sup>317</sup> *Ibidem*, 60.

<sup>318</sup> “A questão ecológica é um *kairós* para a ciência e para a religião, para que uma e outra se repensem à luz das problemáticas cruciais da ecologia. Nesta perspetiva, o cristianismo e as religiões em geral, por um lado, e a ciência, por outro, precisam de trabalhar no sentido de trazer à luz «as possíveis e reais afinidades» entre religião e ecologia e entre ciência e ecologia, que possam ser pivots de recomposição das relações entre religião e ciência.”  
Isabel VARANDA, «A Ecologia como chave hermenêutica da Criação e da Evolução», in *Theologica* 45 (2010) 459.

## **Em síntese**

Ao longo deste capítulo refletimos sobre a perspectiva científica e a perspectiva judaico-cristã da origem do universo e da vida, que reflete essencialmente sobre o sentido dessa origem. Na Sagrada Escritura esta reflexão é expressa numa linguagem específica, o mito, que procura veicular um testemunho de fé sobre a primeira origem, Deus, que tudo cria por amor. Estes relatos pretendem ainda mostrar o lugar da humanidade na criação, que a deve cultivar com responsabilidade, e por ela louvar o Criador.

Na atual cultura marcadamente positivista é inevitável o confronto da perspectiva judaico-cristã sobre as origens com os dados das ciências. Este confronto é normalmente marcado por uma leitura literal dos textos bíblicos, que desconsidera o contexto cultural e linguístico dos textos sagrados e por uma abordagem da temática religiosa marcada pela falta de formação e informação sobre este tema. Sendo a escola o espaço privilegiado de contacto com a cultura científica, cuja articulação e discussão de saberes é inevitável, o segundo capítulo tentará refletir sobre a pertinência de uma reflexão acerca da perspectiva religiosa sobre as origens e o modo como a mesma é realizada atualmente.

## CAPÍTULO II – A PROBLEMÁTICA DAS ORIGENS NA EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

A educação é um direito humano reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>319</sup>. Podemos definir educação como “o processo de construção da identidade de uma pessoa”<sup>320</sup>, cuja principal missão é promover o desenvolvimento harmonioso e pleno da personalidade dos indivíduos, contribuindo para a realização pessoal através de uma “reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos<sup>321</sup>, morais e cívicos”<sup>322</sup>. A educação deve ainda favorecer a harmonia pessoal e a construção progressiva e articulada dos aspetos racionais, afetivos e pessoais do educando em vista a uma participação social feliz e solidária<sup>323</sup>. “Com o termo «educação», não se pretende referir apenas à instrução escolar ou à formação para o trabalho — ambas, causas importantes de desenvolvimento — mas à formação completa da pessoa”<sup>324</sup>. A liberdade humana exige uma educação da liberdade alicerçada na responsabilidade, guiada por valores que promovam a auto valorização e o reconhecimento dos outros<sup>325</sup>.

“Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação (...). A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o Homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte”<sup>326</sup>.

A educação deve organizar-se em torno de quatro pilares, a saber: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”<sup>327</sup>. No primeiro pilar,

---

<sup>319</sup> MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, Aviso, 9 de Março de 1978.

<sup>320</sup> João DUQUE, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 11.

<sup>321</sup> Em vista à educação da sensibilidade.

Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2002, 9.

<sup>322</sup> ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, alínea b) do artigo 3º da Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>323</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 3.

<sup>324</sup> BENTO XVI, Carta Encíclica *Caritas in Veritate* 36 (29 de junho de 2009) in *Acta Apostolicae Sedis* 101 (2009) 641-709.

<sup>325</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 10.

<sup>326</sup> CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gravissimum Educationis* (GE), 1.

<sup>327</sup> Jacques DELORS, *Educação: um tesouro a descobrir*, Edições ASA, Lisboa, 1996, 77.

aprender a conhecer, pretende-se que cada um possa adquirir uma cultura vasta, de caráter interdisciplinar, que leve a dominar os instrumentos do conhecimento de forma a compreender o mundo que nos rodeia<sup>328</sup>. Relaciona-se com as aprendizagens relativas ao pensamento lógico e operações intelectuais<sup>329</sup>. Por sua vez, ao aprender a fazer, pretende-se que cada pessoa adquira um conjunto de capacidades para enfrentar numerosas situações<sup>330</sup>. Quando nos referimos ao aprender a viver juntos pretendemos que os educandos adquiram capacidades de relação para a compreensão do outro, tomando consciência da interdependência humana e, também, que aprendam a respeitar a diversidade, como forma de promover a paz<sup>331</sup>. Ao aprender a ser, pretende-se que os alunos desenvolvam a sua personalidade, autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal<sup>332</sup>.

A família é o espaço privilegiado de educação, pois é no ambiente familiar que a criança começa a sua existência e promove-se como pessoa<sup>333</sup>.

“Os pais (...) têm uma gravíssima obrigação de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores. (...) A família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade”<sup>334</sup>.

No entanto, a família “precisa da ajuda de toda a sociedade. Portanto, além dos direitos dos pais e de outros a quem os pais confiam uma parte do trabalho de educação, há certos deveres e direitos que competem à sociedade civil”<sup>335</sup>. Todos os parceiros educativos devem concertar as suas responsabilidades e explicitar as suas propostas educativas<sup>336</sup>. Entre os meios educativos subsidiários destaca-se a escola como condição

---

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 5.

<sup>328</sup> Cf. Jacques DELORS, *Educação: um tesouro a descobrir*, 78-80.

<sup>329</sup> Cf. Magda INÁCIO, *Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem”*, DeltaConsultores e Perfil, Lisboa, 2007, 3.

<sup>330</sup> Cf. Jacques DELORS, *Educação: um tesouro a descobrir*, 80-83.

<sup>331</sup> Cf. *Ibidem*, 83-85.

<sup>332</sup> Cf. *Ibidem*, 85-87.

<sup>333</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 15.

O direito-dever educativo dos pais é essencial, original e primário, insubstituível e inalienável. Tendo os pais esta responsabilidade e este direito, podemos afirmar que a família é a primeira comunidade educativa.

Cf. Tomaz NUNES, «A educação, responsabilidade primeira da família», in *Pastoral Catequética* 19 (2011) 129.

<sup>334</sup> CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, *Gravissimum Educationis* (GE), 3.

<sup>335</sup> *Ibidem*, 3.

<sup>336</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 7.

indispensável para o êxito formativo das crianças e jovens. Os pais devem manter uma relação de diálogo e participação nas atividades escolares e participar na elaboração e execução do projeto educativo<sup>337</sup>, documento de orientação pedagógica.

Cabe ao Estado dar suporte à pluralidade de necessidades através de propostas de políticas educativas<sup>338</sup>, que concretizam a liberdade de ensino de diversas formas:

1. Estado jacobino centralizador: controlo central do estado que assegura uma neutralidade ideológica e religiosa;
2. Modelo do Estado central e da diversidade de iniciativas: o governo centraliza e controla rigidamente as estruturas de ensino;
3. Modelo do Estado não-interveniente e facilitador: ensino dirigido pelas autoridades locais, em equilíbrio com o poder central<sup>339</sup>.

Na pluralidade do processo educativo e dos modelos que concretizam a liberdade de ensino é indispensável considerar a dimensão espiritual e religiosa constitutiva da pessoa, sem a qual não há educação integral. Neste domínio a disciplina de Educação Moral e Religiosa presta um serviço às famílias para o desenvolvimento e formação das crianças e jovens<sup>340</sup>.

## **1. O contributo do Ensino Religioso Escolar para uma compreensão global das origens**

Para refletir sobre o contributo do Ensino Religioso Escolar (ERE) na formação das crianças e jovens é necessário questionar, primeiramente, a pertinência do ERE, em especial na escola pública. O diálogo cultural na escola faz-se sobretudo através de áreas curriculares disciplinares<sup>341</sup>, que exigem dois elementos essenciais: um saber através de

---

<sup>337</sup> Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «A Família, um bem necessário e insubstituível», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 9-10.

Cf. Tomaz NUNES, «Universalidade e inclusão: dois princípios indispensáveis em educação», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 14-15.

<sup>338</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, 7.

<sup>339</sup> Ethienne VERACK, «Educação, uma questão de liberdade», in *Pastoral Catequética* 1 (2005) 73-75.

<sup>340</sup> Cf. Tomaz NUNES, «Universalidade e inclusão: dois princípios indispensáveis em educação», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 15.

<sup>341</sup> O ERE “ocupa um lugar digno na classe, entre os outros ensinamentos; desenvolve-se segundo um programa próprio, aprovado pela autoridade competente, procura relações interdisciplinares úteis com as outras matérias, de maneira a realizar uma coordenação entre o saber humano e o conhecimento religioso; juntamente com os outros ensinamentos tende à promoção cultural dos alunos; recorre aos melhores métodos didáticos usados na escola de hoje; em alguns Países, tem o direito de exprimir apreciações de aproveitamento, com valor legal igual ao expresso pelas outras matérias”.

uma estrutura científica e uma “organização no horizonte das finalidades escolares”<sup>342</sup>. O ERE, através da disciplina de Educação Moral e Religiosa (EMR), Católica ou de outra confissão, baseia-se no fundamento que a escola não procura apenas a construção de um saber<sup>343</sup>, mas uma formação que alcance todas as dimensões da pessoa, procurando, portanto, uma educação integral<sup>344</sup>. Só assim podemos falar de uma formação global<sup>345</sup>, defendida na Lei de Bases do Sistema Educativo.

“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”<sup>346</sup>.

É neste ponto que o ERE se enquadra no sistema educativo português, pois procura desenvolver a dimensão religiosa das crianças e jovens, dimensão constitutiva do ser humano, uma vez que a humanidade pode definir-se também como animal religioso, através da dimensão espiritual que se verifica em todas as épocas e culturas<sup>347</sup>. Se a escola quer concretizar o seu principal objetivo não pode ignorar a dimensão religiosa da pessoa, propondo uma educação que permita as crianças e jovens entender a vida em todas as suas dimensões<sup>348</sup>.

---

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Dimensão religiosa na Educação na Escola Católica* (7 de abril de 1988), disponível em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_d oc\\_19880407\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_d oc_19880407_catholic-school_po.html).

<sup>342</sup> Marco GOMES, «Legitimação do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 107.

<sup>343</sup> “A educação convencional, veiculada pela escolaridade, releva para que a pessoa se torne autenticamente humana? Com efeito, uma escola centrada sobre o ensino, ou convencional, julga ter cumprido o seu dever porque distribui, saberes independentemente de averiguar da sua apropriação pelos destinatários. (...) A educação não se identifica, tampouco, com a transmissão de saberes, uma vez que, caso a escola conseguisse transmitir saberes ou conhecimentos, tal não garante que estivesse a educar”.

COMISSÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA, e Carlos Meneses MOREIRA, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, Comissão da Liberdade Religiosa – Secretaria-Geral do Ministério da Justiça, Lisboa, 2012, 45-46.

<sup>344</sup> “A nossa esperança radica numa educação antropológicamente fundada, que se oriente para a educação integral de cada pessoa, em liberdade”

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «A Escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana», in *Pastoral Catequética* 14 (2009) 21.

<sup>345</sup> Cf. José POLICARPO, «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 57.

<sup>346</sup> ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, alínea b) do artigo 3º da Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>347</sup> Cf. António ESTANQUEIRO, «O contributo da Educação Moral e Religiosa para a formação integral», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 125-126.

<sup>348</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «Tópicos para uma reflexão», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 160.



O ERE radica na construção da pessoa, um ser com capacidade de relação, vocacionado para a descoberta do outro, para a fraternidade, amizade e para viver em sociedade<sup>349</sup>, ou seja a sua dimensão espiritual, a abertura ao transcendente em relação a si mesmo, que torna cada sujeito único e irrepetível. Quando se pensa em educação todos estes aspetos constitutivos do humano tem de ser considerados como processos constitutivos da identidade pessoal<sup>350</sup>. Relegar o fenómeno religioso para fora da escola<sup>351</sup>, ou seja, fora do espaço de transmissão racional leva à ignorância religiosa e, como tal, deixa espaço a fanatismos<sup>352</sup>. A iliteracia religiosa é um problema cultural<sup>353</sup>, uma vez que desse conhecimento deriva a legibilidade do mundo<sup>354</sup>. No atual contexto de interculturalidade, a cultura religiosa deve respeitar tanto o substrato cristão que determina a nossa cultura, como o pluralismo religioso emergente<sup>355</sup>.

“Ficou provado que um conhecimento objetivo e circunstanciado dos textos sagrados, como das suas próprias tradições, leva muitos jovens integristas a rejeitar a tutela de autoridades fanatizantes, por vezes ignorantes ou incompetentes”<sup>356</sup>.

Mas quais os âmbitos educativos do ERE? João Duque afirma que são três: educação dos valores; educação da sexualidade; e educação religiosa<sup>357</sup>.

---

<sup>349</sup> Cf. José POLICARPO, «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 57-60.

<sup>350</sup> Cf. João DUQUE, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 11-17.

<sup>351</sup> “A Escola vigente parece guardar ainda algo derivado do *mito do positivismo*, quando aparenta não lidar bem com o saber de tipo mitológico ou teológico, metafísico ou filosófico, a favor do saber positivo ou científico”.

COMISSÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA, e Carlos Meneses MOREIRA, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, 46.

<sup>352</sup> Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, 12, documento consultado no site do Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a 20 de março de 2016, in <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>.

<sup>353</sup> “Cercear o dado religioso é favorecer-lhe a transmissão irracional, emotiva, clandestina e descontrolada. (...) Fora da transmissão racional só pode ficar a vaga de fundo da irracionalidade e do mágico. Neste caso, se a Escola se abstém com o pretexto de não favorecer uma confissão religiosa, objetivamente favorece o sectarismo, o integrismo e o fundamentalismo. Com todo o rol de consequências a que estamos habituados. Favorece a estupidificação e a opressão cultural”

Manuel LINDA, «O docente de Educação Moral e Religiosa Católica e o ‘novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho’ (EG 132)», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 113-114.

<sup>354</sup> “A necessidade de estudar as religiões decorre da evidência de que não é possível ler muitas das produções culturais das sociedades – pensamento, arte, modos de vida, representações sociais, etc. – sem o conhecimento dos códigos religiosos”.

Alfredo TEIXEIRA, «A cultura religiosa na escola», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 53-54.

<sup>355</sup> Cf. Alfredo TEIXEIRA, «Escola e Religião», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 95.

<sup>356</sup> *Ibidem*, 12.

<sup>357</sup> Cf. João DUQUE, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 17-20.

A educação para os valores é um processo que conduz à identificação do sujeito com padrões avaliativos. Para uma educação para os valores<sup>358</sup> é necessário que o sujeito conheça esses mesmos valores, reconheça a sua validade, oriente o desejo para esses valores e, por fim, pratique os mesmos<sup>359</sup>. A adesão pessoal aos valores, antes conhecidos, numa adesão livre e profunda, leva a que o sujeito avalie as situações existenciais da sua vida à luz dos mesmos<sup>360</sup>.

A educação para a sexualidade é a área onde mais facilmente se verifica uma educação integral, já que se refletem aqui várias áreas do humano. Para uma verdadeira educação da sexualidade, esta tem de abordar as dimensões biológica, sensual, psíquica, interpessoal, afetiva, cultural, ético-moral, erótica e inefável. O processo educativo que pretenda uma educação sexual madura e equilibrada deverá considerar todas estas dimensões, que constituem o humano<sup>361</sup>.

O conhecimento do fenómeno religioso é fundamental para a formação pessoal e cívica em democracia, uma vez que não conseguimos compreender o fenómeno histórico e a sua evolução sem compreender as opções religiosas<sup>362</sup>.

“É que o religioso está profundamente imbricado com o cultural e com o social. Não apenas no que toca ao passado e ao património histórico, mas também no que respeita ao presente e ao futuro. As instituições religiosas, pelo simples facto de o serem, independentemente das atividades especificamente sociais e culturais que desenvolvem, revestem essa dupla natureza, e desempenham papéis sociais e culturais de relevo. A laicidade do Estado não implica a laicidade da sociedade. À neutralidade religiosa do Estado não se segue a neutralização religiosa da sociedade”<sup>363</sup>.

---

<sup>358</sup> “A educação para os valores, de que hoje tanto se fala, não se consegue sem o acompanhamento pelo educador dos ensaios dos jovens na prática desses valores. As várias atividades desenvolvidas, nas aulas e a partir destas, têm o mérito de proporcionar aos jovens terreno de experimentação dos valores que são chamados a viver”.

Isabel VILAÇA e Vitor CARMONA, «Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 95.

<sup>359</sup> “Nós precisamos de uma escola que tenha em vista os valores e que assente ela própria em valores. Os valores da liberdade, da solidariedade, do respeito pelos outros e do respeito pela verdade são, na minha perspetiva, os quatro valores essenciais nos quais deve assentar a Educação”.

Eduardo Marçal GRILO, «Comentário Final – Fórum Pensar a Escola, preparar o Futuro», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 104.

<sup>360</sup> Cf. João DUQUE, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 17.

Cf. Pietro PAROLIN, «L’Église catholique et l’éducatio», in *educatio catholica* 1 (2015) 39.

<sup>361</sup> Cf. João DUQUE, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 19-20.

<sup>362</sup> Guilherme d’Oliveira MARTINS, «O conhecimento do fenómeno religioso», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 70.

<sup>363</sup> COMISSÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA, e Carlos Meneses MOREIRA, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, 41.

O contributo do ERE para o desenvolvimento das crianças e jovens parte do reconhecimento do fator religioso como imprescindível para o ser humano, pelo que não haverá educação integral se o fator religioso não for considerado, assim como as suas implicações sociais, expressões e influências culturais<sup>364</sup>.

“Verdadeira oficina de humanidade, cumpre à escola propiciar uma aprendizagem: integradora dos principais tipos de experiência, entre as quais se contam a ética e a religiosa; uma aprendizagem integradora das grandes formas da cultura humana, nas quais se inclui a Religião. É que o desafio da Escola e da Sociedade de amanhã é o de tecer diferentes saberes e códigos, numa visão plural multifacetada”<sup>365</sup>.

A educação religiosa pode ser abordada em diversos âmbitos. No âmbito do conhecimento é importante que crentes e não crentes conheçam a dimensão religiosa do humano e a forma como as diversas religiões a articulam<sup>366</sup>. A educação religiosa pode ainda desenvolver um importante trabalho na educação para os valores, uma vez que os valores da cidadania democrática, estruturados nos direitos humanos, possuem uma génese ligada à visão judaico-cristã do mundo<sup>367</sup>.

“Não é possível compreender profundamente os valores de uma cultura sem referência às religiões que inspiraram esses valores, ao longo da história. Todas as culturas (mais ou menos secularizadas) têm raízes religiosas. Há uma cultura íntima entre os hábitos culturais e as religiões”<sup>368</sup>.

“Uma *hermenêutica do estranho* não pode passar ao lado da dimensão religiosa da humanidade, singularizada na fé em Deus, o Totalmente Estranho, que se dá a conhecer numa libérrima e amorosa dinâmica de revelação”<sup>369</sup>.

---

<sup>364</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 11.

Cf. Amaro Gonçalo LOPES, *Escola Católica: Liderança e Ethos*, Edições Salesianas, Porto, 2015, 111.

<sup>365</sup> COMISSÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA, e Carlos Meneses MOREIRA, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, 47.

<sup>366</sup> Cf. Francesco FOLLO, «L'éducation intégrale», in *educatio catholica* 1 (2015) 21.

<sup>367</sup> Cf. *Ibidem*, 20-21.

<sup>368</sup> António ESTANQUEIRO, «O contributo da Educação Moral e Religiosa para a formação integral», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 127.

<sup>369</sup> Isabel VARANDA, «Multiculturalidade e diversidade religiosa. Novos desafios para a escola e as religiões», in *Communio* XXIII (2006) 402.

A leitura do mundo, da vida humana e da própria história da humanidade pode ser entendida e refletida a partir da dimensão religiosa. Ao oferecer uma chave de leitura para a vida humana e para o mundo a partir de Deus, o ERE contribui para a procura do sentido<sup>370</sup>, que o ser humano tem necessidade de procurar. “A busca de sentido é mesmo uma realidade social que o Ministério da Educação não pode esquecer”<sup>371</sup>. Sendo a dimensão religiosa uma dimensão específica do humano torna-se necessária a sua presença no quadro de referências<sup>372</sup>. Na medida que a pessoa é uma unidade tridimensional, ou seja, biológica, psicossocial e transcendente, implica que estas três dimensões estejam em equilíbrio, pois estão interrelacionadas. As dimensões biológica e psicossocial são evidentes para todos, no entanto a dimensão transcendente parece não ser tão evidente<sup>373</sup>.

“Um dos maiores desafios da nossa existência é o desafio de sentido. Para que é que vivo? O que significa a minha vida? Que sentido dar ao meu existir? Quando o ser humano consegue dar um sentido para o seu existir, então tudo é integrado e adquire uma outra consistência e densidade”<sup>374</sup>.

Muitas questões colocam o ser humano radicalmente em questão: o nascimento, a origem, a morte, o amor, a felicidade, a angústia, entre outros, suscitam a problematização do sentido da vida<sup>375</sup> e dirigem-se ao ser humano<sup>376</sup>. Neste sentido, e especificando na

---

<sup>370</sup> Isto não significa que seja a única resposta à questão do sentido, mas é, sem dúvida, uma resposta possível.

<sup>371</sup> Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, 10.

<sup>372</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «Tópicos para uma reflexão», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 161.

<sup>373</sup> Cf. *Ibidem*, 163.

<sup>374</sup> *Ibidem*, 163.

<sup>375</sup> “Deve dizer-se, em abono das religiões, que elas nunca alinharam com aqueles que afirmam que é impossível ensinar-se sabedoria. Elas atreveram-se a abordar diretamente as grandes questões da vida humana”.

Alain de BOTTON, *Religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2012, 159.

“Uma das mais simples e complexas questões que na escola se deveria abordar será: porquê é melhor existir que não existir? (...) O respeito pela vida implica uma espécie de aposta sobre o sentido da vida”.

Isabel RENAUD, «Uma perspetiva antropológica e axiológica», in *Pastoral Catequética* 14 (2009) 37.

“Mais cedo ou mais tarde, voltamos sempre às questões nucleares da humanidade, de todas e de cada uma das pessoas que, em cada momento, habitam este belo planeta azul: quem somos, o que fazemos aqui, qual é o lugar do outro, de cada outro, que sentido tem esta vida (...) Estas questões são também as questões (e os mistérios) centrais da educação, desde a família, à escola, à comunidade, às igrejas”.

Joaquim AZEVEDO, «Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 12.

<sup>376</sup> Cf. SÍNODO DOS BISPOS ALEMÃES, «O Ensino da Religião na Escola», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 51.

Cf. Deolinda SERRALHEIRO, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, Editora Reis dos Livros, Lisboa, 1990, 20.

temática em estudo neste Relatório, o ERE contribui para uma compreensão global das origens<sup>377</sup>, pois a “educação autêntica radica, por isso, na verdade do ser humano, isto é, no respeito integral pela sua origem e destino transcendentais”<sup>378</sup>. O ERE possibilita ainda a abertura aos valores positivos, num diálogo interdisciplinar, com o objetivo de promover o diálogo entre fé e cultura<sup>379</sup>.

“O que confere ao ensino religioso escolar a sua peculiar característica, é o fato de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de relacionar-se com outras formas do saber. Como forma original do ministério da Palavra, de fato, o ensino religioso escolar torna presente o Evangelho no processo pessoal de assimilação, sistemática e crítica, da cultura (...) A apresentação da mensagem cristã incidirá na maneira com que se concebe a origem do mundo e o sentido da história, o fundamento dos valores éticos, a função da religião na cultura, o destino do homem, a relação com a natureza. O ensino religioso escolar, mediante este diálogo interdisciplinar, funda, potencia, desenvolve e completa a ação educadora da escola”<sup>380</sup>.

“Por que razão há-de a educação escolar formar uma conspiração de silêncio a respeito destas interrogações? Porque razão se há-de ela limitar às questões ditas concretas referentes apenas ao quê e ao como das coisas, deixando deliberadamente de lado as outras questões, não menos reais nem menos importantes, relacionadas com o porquê das coisas, do Homem e da vida?”<sup>381</sup>.

“A escola deve proporcionar aos alunos uma assimilação e integração da cultura que ao longo dos séculos foi construindo a identidade de um povo ao qual pertencem. Não poderemos nunca negar a inspiração cristã da cultura ocidental, logo se queremos combater o mal-estar identitário que vigora nos nossos dias, talvez devêssemos começar por este aspeto. A escola como transmissora de uma cultura, nunca poderá negar esta formação para além da que é transmitida em algumas disciplinas”<sup>382</sup>.

---

<sup>377</sup> “A busca de sentido é também, por um lado, assunto da racionalidade. (...) Certamente, a busca de sentido requer modos de pensamento que incluem a sensibilidade, a imaginação, atos de avaliação; em suma, recorre a formas simbólicas e a atos de pensamento fundamentados em opções da ordem de uma fé. Uma cultura científica renovada, numa cultura geral mais consciente da sua generalidade, reconheceria que a racionalidade não seria identificada com uma forma definitiva”.

Guy COQ, «Educação e democracia: uma relação problemática?», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 49.

<sup>378</sup> Joaquim AZEVEDO, «Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 14.

<sup>379</sup> Cf. Tomaz NUNES, «Identidade e Metodologia do Ensino Religioso Escolar», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 16.

<sup>380</sup> CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, *Diretório Geral para a catequese*, (15 de agosto de 1997), disponível em

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_po.html).

<sup>381</sup> COMITÉ CATÓLICO DO CONSELHO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO QUEBEC, «Dimensão religiosa e projeto escolar», in *educar na fé hoje* 2 (1981) 97.

<sup>382</sup> Ligia PEREIRA, *Cristianismo e Globalização*, Tese de Mestrado, Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, 2011, 63.

O ERE é ainda uma oportunidade de conhecer os grandes problemas existenciais e a procura do sentido da vida comuns a várias tradições religiosas.

“compreender melhor a mensagem cristã, em relação com os grandes problemas existenciais comuns às religiões e característicos de todo ser humano, com as visões da vida mais presentes na cultura, e com os principais problemas morais nos quais, hoje, a humanidade se encontra envolvida”<sup>383</sup>.

Ignorar estas questões é restringir possibilidades de desenvolvimento das crianças e jovens, ignorando assim um dos pilares fundamentais definidos por Jacques Delors, a educação para o ser, na qual enquadrámos esta procura de sentido, integrante da humanidade<sup>384</sup>.

“Os mitos fundamentais, a ligação aos antepassados, a comunicação do espírito, a razão de ser das crenças e dos valores enraizados na sociedade, a evolução das práticas religiosas (...) tudo isso carece de atenção – entendendo-se que as questões da fé e da religião são, na vida humana, o outro lado da moeda da racionalidade”<sup>385</sup>.

Apesar da abordagem da dimensão religiosa ser neutra, isto é, não desejando promover convicções religiosas como a “única chave de leitura”, o ERE pretende informar sobre os fenómenos para reelaborar significações, mostrar/aprofundar contextos históricos e sociais e a espiritualidade que os anima, dando assim origem a uma compreensão universal da temática<sup>386</sup>. “A dimensão religiosa deve afrontar também todos os problemas significativos do Homem e, por conseguinte, de modo especial os problemas relacionados com o fundamento e com os limites da existência humana”<sup>387</sup>.

Por outro lado, a importância sociocultural do fenómeno religioso, nas suas realizações concretas ocupa um lugar indispensável na matriz social e cultural de vários povos<sup>388</sup>. Neste contexto, o Cristianismo, na sua diversidade de confissões religiosas,

---

<sup>383</sup> CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, *Directório Geral para a catequese*.

<sup>384</sup> COMITÉ CATÓLICO DO CONSELHO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO QUEBEC, «Dimensão religiosa e projeto escolar», in *Educar na fé hoje* 2 (1981) 97.

<sup>385</sup> Guilherme d’Oliveira MARTINS, «O conhecimento do fenómeno religioso», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 71.

<sup>386</sup> Cf. Régis DEBRAY, *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque*, 13-14.

Cf. Amaro Gonçalo LOPES, *Escola Católica: Liderança e Ethos*, 110.

<sup>387</sup> SÍNODO DOS BISPOS ALEMÃES, «O Ensino da Religião na Escola», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 52.

<sup>388</sup> Cf. Deolinda SERRALHEIRO, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, 24.

figura entre as tradições religiosas que mais marcou a cultura europeia e, conseqüentemente, a cultura portuguesa<sup>389</sup>.

O desenvolvimento das capacidades religiosas dos educandos é outro dos contributos do ERE para a formação integral dos mesmos, uma vez que propõe um referencial de leitura do mundo, da história e da vida humana a partir da dimensão religiosa. É necessário que os educandos conheçam a linguagem religiosa, para que percebam o que se está a tratar e a dizer<sup>390</sup>.

Atualmente verificamos que o ERE tem sido mais tolerado, que desejado, uma vez que os valores religiosos e o saber religioso têm pouca “cotação de mercado” e pretende-se limitar a religião à esfera do privado<sup>391</sup>. Surge então a questão: qual a legitimidade do ERE na escola estatal?

Começamos por fazer uma pequena abordagem histórica sobre o ERE em Portugal. As Constituições Liberais do século XIX consagravam a Religião Católica, no caso português, como a religião do Estado. Nessa época o ensino religioso era o ensino católico em todas as escolas. Posteriormente a Constituição Republicana de 1911 proibia expressamente o ensino religioso. A Constituição de 1933 seguiu a linha da anterior nesta matéria, mas em 1935, na sua primeira revisão, afirmava que o ensino nas escolas do Estado seria orientado pela doutrina Católica, dando um caráter confessional ao ensino religioso escolar. Esta ideia e regra ficou expressa na Concordata de 1940 entre a Santa Sé e Portugal. Com a Constituição de 1976, que este ano celebra 40 anos, o sistema educativo deixa de ter caráter confessional e passa a assentar no pluralismo<sup>392</sup>.

“2. O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

3. O ensino público não será confessional”<sup>393</sup>.

---

<sup>389</sup> Cf. SÍNODO DOS BISPOS ALEMÃES, «O Ensino da Religião na Escola», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 53-54.

<sup>390</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «Tópicos para uma reflexão», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 164-165.

<sup>391</sup> Cf. António ESTANQUEIRO, «O contributo da Educação Moral e Religiosa para a formação integral», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 125-126.

<sup>392</sup> Cf. Jorge MIRANDA, «A legitimidade da Educação Moral e Religiosa na escola do Estado», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 177-182.

Cf. Querubim SILVA, «A disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica) no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 207-208.

<sup>393</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, números 2 e 3 do artigo 43º do Decreto de 10 de Abril de 1976.

Decorre deste artigo que a escola estatal deve ser aberta a todas as confissões religiosas e às diversas orientações filosóficas, através do ERE. O artigo 36º da mesma Constituição reflete o direito dos pais em matéria de educação e, assim, salvaguarda o ERE das várias confissões na escola pública<sup>394</sup>. Por sua vez, o número 3 da Constituição da República parece tirar lugar ao ERE, pois afirma a não confessionalidade do sistema educativo. Questionado sobre a legitimidade do ERE na escola Estatal, o Tribunal Constitucional no acórdão 423/87 entendeu que o número 3 da Constituição da República Portuguesa decorria do número 2, pelo que o Estado não pode programar a educação segundo qualquer confissão, não impedindo, no entanto, a existência do ERE nas escolas estatais<sup>395</sup>. A Concordata entre a Santa Sé e o Estado Português de 2004<sup>396</sup>, no seu artigo 19º, afirma que o Estado Português garante todas as condições necessárias ao funcionamento do ERE nas escolas estatais, princípio regulamentado pelo Decreto-Lei 70/2013, de 23 de maio. É possível encontrar no preâmbulo deste diploma legal a clara referência à importância de uma educação integral, de acordo com o tipo de educação escolhido pelos pais para os seus filhos.

“Na esteira das soluções encontradas para a regulação da disciplina, o Estado Português assume a sua responsabilidade na cooperação e na criação das condições necessárias para que os pais possam livremente optar, sem agravamento injustificado de encargos, pelo modelo educativo que mais convenha à formação integral dos seus filhos”<sup>397</sup>.

O direito dos pais educarem os seus filhos, de acordo com as suas convicções religiosas, assenta em três requisitos, de forma a não colidir com a Constituição em vigor:

---

<sup>394</sup> O direito dos pais ou tutores legais de escolherem o tipo de educação que pretendem para os seus filhos é defendido por vários documentos internacionais, vinculativos para Portugal. Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Cf. MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, Aviso, 9 de Março de 1978. Artigo 13º do Pacto Internacional dos Direitos Sociais e Culturais das Nações Unidas. Cf. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, Resolução 2200A, 16 de Dezembro de 1966. Artigo 5º da Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação baseadas na religião e nas confissões. Cf. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, Resolução 36/55, 25 de Novembro de 1981. Artigo 14º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Cf. UNIÃO EUROPEIA, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 18 de dezembro de 2000.

<sup>395</sup> Cf. Jorge MIRANDA, «A legitimidade da Educação Moral e Religiosa na escola do Estado», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 183.

<sup>396</sup> Cf. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Artigo 19º da Resolução da Assembleia da República 74/2004, 16 de novembro de 2004.

<sup>397</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Decreto-Lei 70/2013, de 23 de maio.



- livre opção dos pais, ou dos alunos a partir dos 16 anos, não sendo o ERE imposto de qualquer forma;
- igualdade de todas as confissões religiosas, assegurando o acesso de todas à escola estatal;
- ensino ministrado por docentes indicados por cada confissão<sup>398</sup>.

A confessionalidade do ERE não implica que o mesmo deva ser proselitista<sup>399</sup>. O ERE procede de uma abordagem descritiva, factual e nocional e não pressupõe a autoridade de uma palavra revelada incomparável a qualquer outra<sup>400</sup>. O ERE procura informar de forma sistemática sobre o fenómeno religioso<sup>401</sup>, formar para o juízo em situações concretas no domínio do religioso e educar para o diálogo e respeito, numa sociedade pluralista em matéria religiosa<sup>402</sup>. No entanto, a religiosidade tende a concretizar-se numa religião e explicitar-se numa fé, pelo que a expressão da religiosidade só pode ser trabalhada a partir de modelos concretos<sup>403</sup>.

“O que se pretende é, a partir da visão e da fé católica, ajudar o aluno a colocar com profundidade a questão religiosa, abrindo-se ao sentido radical da sua existência e preparando-se para uma opção responsável ao nível do projeto de vida”<sup>404</sup>.

<sup>398</sup> Cf. Jorge MIRANDA, «A liberdade de ensino nas Constituições Portuguesas», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 36.

<sup>399</sup> Na catequese supõe-se uma intenção direta e explícita de evangelização e uma integração mais profunda na comunidade cristã. O principal objetivo da catequese é a iniciação na fé cristã e o amadurecimento na comunidade. É o lugar apropriado para a fé pessoal e comunitária.

Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DO ENSINO E CATEQUESE DE ESPANHA, «Orientações pastorais sobre o ensino da religião nas escolas, sua legitimidade caráter próprio e conteúdo», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 134-136.

Cf. Maria Luísa BOLÉO, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 160.

“Perante a mensagem cristã a catequese visa promover a maturação espiritual, litúrgica, sacramental, apostólica, que se realiza sobretudo na comunidade eclesial local. Ao contrário a escola, tomando em consideração os mesmos elementos da mensagem cristã, tem em vista fazer conhecer o que de facto constitui a identidade do cristianismo”.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Dimensão religiosa na Educação na Escola Católica*.

<sup>400</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «A confessionalidade do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 95-96.

Cf. Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, 9-10.

<sup>401</sup> Colocam-se aqui algumas questões difíceis: o acesso à cultura religiosa a partir em exclusivo do ponto de vista científico tem de enfrentar a problemática de um possível choque cultural entre a escola e as famílias, com especial ênfase em sociedades onde o pluralismo religioso é muito vincado. Por outro lado, a abordagem do fenómeno religioso no meio escolar que inclua as instituições religiosas, como é o caso português, terá de mostrar como pode escapar essa apresentação à tentação de proselitismo.

Cf. Alfredo TEIXEIRA, «A cultura religiosa na escola», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 58.

<sup>402</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «A confessionalidade do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 97.

<sup>403</sup> Cf. *Ibidem*, 97.

<sup>404</sup> *Ibidem*, 98.

A disciplina de EMRC é oferecida a todos os alunos, independentemente das suas crenças e opções religiosas. Esta diversidade corresponde à atual situação das famílias. Se por um lado algumas famílias desejam que a componente religiosa integre a formação dos seus filhos, outras pretendem apenas que estes acedam “somente” à informação e formação moral e cultural<sup>405</sup>.

Para os alunos que se identificam com a fé católica é uma oportunidade de aprofundamento e esclarecimento da sua própria fé<sup>406</sup>. A principal finalidade da EMRC “é iluminar as realidades da vida e os diversos saberes adquiridos com a Mensagem Cristã<sup>407</sup>, conferindo-lhes uma outra dimensão”<sup>408</sup>. A EMRC oferece um alicerce seguro de uma cultura humanista onde a humanidade é a preocupação fundamental<sup>409</sup>, pelo que oferece um projeto de pessoa<sup>410</sup>.

“A EMRC, acompanhando o desenvolvimento escolar, proporciona uma visão cristã do homem, da sociedade e do mundo; promove uma definição mais clara de um projeto de vida e incentiva a uma escolha vocacional mais fundamentada”<sup>411</sup>.

---

<sup>405</sup> Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 11.

<sup>406</sup> Cf. Juan AMBROSIO, «A confessionalidade do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 98-99.

Cf. Tomaz NUNES, «Identidade e Metodologia do Ensino Religioso Escolar», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 16 19.

<sup>407</sup> “É oportuno que o ensino da religião na escola pública persiga um comum objetivo: promover o conhecimento e o encontro com o conteúdo da fé cristã segundo as finalidades e os métodos próprios da escola e, portanto, como facto de cultura. Esse ensino deverá fazer conhecer, de maneira documentada, e com espírito aberto ao diálogo, o património objetivo do cristianismo, segundo a interpretação autêntica e integral que lhe é dada pela Igreja Católica, de modo a garantir quer o processo didático próprio da escola, quer o respeito das consciências dos alunos que têm o direito de aprender, com verdade e certeza a religião a que pertencem”

JOÃO PAULO II, *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a um simposio internacional sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela* (15 de abril de 1991), disponível em [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19910415\\_insegnamento-religione.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html).

<sup>408</sup> Maria Luísa BOLEÓ, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 160.

<sup>409</sup> “A educação, na perspetiva cristã, centra-se na pessoa. Na pessoa que habita a alma de cada um dos nossos alunos. E é, também, aqui que a Igreja sustenta e afirma a razão pela qual se preocupa e ocupa tanto com a educação”.

António Francisco dos SANTOS, «O professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 11.

<sup>410</sup> Cf. Manuel Pelino DOMINGUES, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português: A Educação Moral e Religiosa Católica – contributo para aprender a ser pessoa», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 155.

<sup>411</sup> COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educação Cristã – um itinerário para a vida», in *Pastoral Catequética* 1 (2005) 7.

A EMRC pretende ainda uma melhor compreensão da nossa cultura<sup>412</sup>, marcada pela inspiração cristã<sup>413</sup>. Além disso, é uma oportunidade para contactar com testemunhos de prática da fé cristã no mundo de hoje<sup>414</sup>.

Os alunos “têm o direito de aprender, de modo verdadeiro e com certeza, a religião à qual pertencem. Não pode ser desatendido este seu direito a conhecer mais profundamente a pessoa de Cristo e a totalidade do anúncio salvífico que Ele trouxe. O carácter confessional do ensino religioso escolar, realizado pela Igreja segundo modos e formas estabelecidas em cada País, é, portanto, uma garantia indispensável, oferecida às famílias e aos alunos que escolhem tal ensino”<sup>415</sup>.

Por outro lado, para os alunos não crentes a disciplina de EMRC é uma oportunidade para olhar a questão religiosa e, igualmente, uma oportunidade de discernimento nesta área<sup>416</sup>. É ainda uma oportunidade de contacto com o cristianismo como fenómeno cultural<sup>417</sup>. Não se pretende com a EMRC olhar o fenómeno religioso como um confronto com as demais confissões cristãs e não cristãs ou ainda cair, num proselitismo católico, pelo que a disciplina deve ter um estatuto epistemológico assente em três dimensões: educar para a diversidade, interioridade e humanidade<sup>418</sup>.

---

<sup>412</sup> A Igreja defende que a escola é um espaço de educação integral mediante a assimilação sistemática, crítica, histórica, dinâmica, livre e gradual da cultura.

<sup>413</sup> A sociedade é um dos pilares da disciplina de EMRC, pelo que o programa da disciplina deve ser adequado à realidade local.

Cf. Tomaz NUNES, «Perspetivas sobre o Ensino Religioso Escolar – Pistas para aprofundamento e realizações a concretizar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 181.

“A Igreja é um fator de cultura, porque transmite um sentido e uma interpretação da vida, uma antropologia e uma mundividência.”

Tomaz NUNES, «O lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo», in *Pastoral Catequética* 19 (2011) 102.

<sup>414</sup> Cf. Maria Luísa BOLÉO, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 160.

<sup>415</sup> JOÃO PAULO II, *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a um simposio internacional sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela*, 73.

<sup>416</sup> Cf. *Ibidem*, 98-99.

<sup>417</sup> Cf. Tomaz NUNES, «Identidade e Metodologia do Ensino Religioso Escolar», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 19.

<sup>418</sup> Cf. João ELEUTÉRIO, «Religioso e moral no mundo contemporâneo: perspectivas sobre o ensino da EMRC», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 41.

## 2. A pertinência da temática das origens no âmbito das finalidades específicas da Educação Moral e Religiosa Católica

A disciplina de Educação Moral e Religiosa, Católica ou de outras confissões, é uma disciplina que se insere no currículo do ensino básico e secundário (cursos científico – humanísticos e vocacionais), desde o 1º ao 12ºano de escolaridade<sup>419</sup>.

No caso concreto da EMRC, a sua principal finalidade é

“A formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa”<sup>420</sup>.

As finalidades de uma disciplina constituem um dos elementos chave do currículo escolar. Estas finalidades podem ser entendidas de duas formas:

1. a partir das intenções da disciplina;
2. a partir dos alunos que frequentam a disciplina de forma contínua, como as grandes metas a atingir por estes<sup>421</sup>.

A Conferência Episcopal Portuguesa definiu onze finalidades a atingir pelos alunos no final do seu percurso escolar. Estas finalidades estão assentes nos conhecimentos a adquirir pelos alunos e nas capacidades a desenvolver pelos mesmos.

As finalidades da disciplina de EMRC são:

- “aprender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular;
- conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;
- adquirir uma visão cristã da vida;
- entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;

---

<sup>419</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Anexos I a IV do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.

Cf. MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, número 10 do artigo 12º e número 6 do artigo 16º da Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro.

<sup>420</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 13.

<sup>421</sup> Cf. Tomaz NUNES, «Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 78-79.

Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 131.

- apreender o fundamento religioso da moral cristã;
- conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã;
- formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência”<sup>422</sup>.

Considerando que as Finalidades da disciplina de EMRC norteiam o programa da disciplina, é importante perceber de que forma a temática em estudo neste Relatório, vai de encontro às finalidades da disciplina, definidas pela Conferência Episcopal Portuguesa.

Com a unidade letiva 1 do 7ºano de escolaridade pretende-se que o aluno:

- questione a origem, o destino e o sentido do universo e da humanidade;
- conheça os relatos bíblicos da criação e o projeto de Deus presente na mensagem bíblica;
- conheça os textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida;
- desenvolva e assuma uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação<sup>423</sup>.

Os objetivos e conteúdos desta unidade letiva estão diretamente relacionados com as finalidades da disciplina de EMRC definidas pela Conferência Episcopal Portuguesa, uma vez que se pretende promover um diálogo entre cultura e fé, articulando o conteúdo da mensagem bíblica com uma chave de leitura que clarifique as opções de fé e, ainda, que o aluno questione e se posicione perante as grandes questões da humanidade. Esta unidade letiva intenta ainda fomentar o diálogo inter-religioso, através do conhecimento dos textos sagrados de outras tradições religiosas sobre esta temática. A unidade letiva “As origens” deseja ainda que os alunos consigam agir em conformidade com a moral cristã, no que respeita ao cuidado da criação.

Por conseguinte, esta unidade letiva está diretamente relacionada com as seguintes finalidades da disciplina de EMRC:

---

<sup>422</sup> CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, «Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 14.

<sup>423</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72.

- “conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;
- entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã;
- formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência”<sup>424</sup>.

As finalidades da disciplina de EMRC são claras e foram traduzidas quase literalmente nas Metas Curriculares<sup>425</sup>. Com as Metas Curriculares pretende-se uma

“Organização dos conteúdos programáticos da disciplina de modo que se evidenciem os seus conteúdos fundamentais e que estes possam ser objeto de uma ordenação sequencial e hierárquica ao longo das várias etapas da escolaridade. Essa ordenação deve ser orientada a partir de núcleos de conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos e poderá culminar na definição ulterior de padrões de desempenho, se se julgar adequado às finalidades da disciplina”<sup>426</sup>.

O Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril clarifica o papel das Metas Curriculares definido pela alínea d) do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

“Ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes, continuou-se a não se destacar devidamente os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos em cada disciplina”<sup>427</sup>.

Neste sentido, pretende-se com as Metas Curriculares um conjunto de orientações claras que reflitam os conteúdos fundamentais, de forma objetiva e, preferencialmente, mensurável, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem para a aquisição de conhecimentos e capacidades pelos alunos.

Para a unidade letiva 1 do sétimo ano de escolaridade foram definidas as seguintes metas curriculares:

- “construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.

<sup>424</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 5.

<sup>425</sup> Cf. Juan Ambrosio, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 71.

<sup>426</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 135.

<sup>427</sup> MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.

- estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé;
- conhecer a mensagem e cultura bíblicas;
- identificar o núcleo central das várias tradições religiosas;
- identificar os valores evangélicos;
- reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso;
- amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo”<sup>428</sup>.

Pela análise efetuada ao Programa de Educação Moral e Religiosa Católica entendemos que as Metas Curriculares definidas para esta unidade letiva são vagas e pouco objetivas<sup>429</sup>, pelo que não concretizam de forma clara e inequívoca os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos. As Metas Curriculares, pela sua subjetividade, não permitem ao professor uma seleção dos conteúdos a privilegiar/hierarquizar em ordem à aquisição dos conhecimentos e capacidades essenciais da disciplina.

“O desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares.

A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar -se, de forma clara:

- Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;
- A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade;
- Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos;
- Os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos”<sup>430</sup>.

De salientar ainda que da análise efetuada, se verificou que as Metas Curriculares definidas no Programa da disciplina de EMRC são transversais aos vários ciclos.

---

<sup>428</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72.

<sup>429</sup> “Para a disciplina de EMRC, as Metas Curriculares, enunciam expectativas gerais quanto à aprendizagem do aluno”.

SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 135.

<sup>430</sup> MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.

Entendemos que este facto não salienta a ordenação sequencial dos conteúdos ao longo dos vários ciclos de escolaridade.

Decorrente ainda da análise efetuada ao Programa da disciplina de EMRC, percebe-se a importância dos objetivos definidos em cada unidade letiva na orientação do processo ensino-aprendizagem, uma vez que estes ajudam na objetivação dos conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver. Na unidade letiva 1 do sétimo ano de escolaridade foram definidos os seguintes objetivos:

1. “questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano;
2. conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos;
3. conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica;
4. conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida;
5. desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação;
6. assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação”<sup>431</sup>.

É nosso entendimento que os objetivos programáticos definidos em cada unidade letiva se aproximam do espírito das Metas Curriculares definido nos diplomas legais que as orientam.

“Objetivos Programáticos – enunciados do tipo de resultados de aprendizagem que se esperam da lecionação de determinados conjuntos de conteúdos, descrevem a intenção do professor em relação ao desenvolvimento e à mudança pretendidos nos alunos; redigidos a partir das ações que os alunos devem concretamente realizar, são mensuráveis através de instrumentos de avaliação adequados”<sup>432</sup>.

As Metas Curriculares de EMRC “consustanciam-se num reordenamento programático que se alicerça em”<sup>433</sup> domínios. Os domínios de aprendizagem são as áreas de ensino específicas da disciplina e agregam padrões curriculares dos conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver pelo aluno<sup>434</sup>.

Os domínios de aprendizagem da disciplina de EMRC são:

- “Religião e Experiência Religiosa;”
- Cultura cristã e visão cristã da vida;

---

<sup>431</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72.

<sup>432</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 137.

<sup>433</sup> *Ibidem*, 135.

<sup>434</sup> Cf. *Ibidem*, 137.



– Ética e Moral”<sup>435</sup>.

A partir da experiência pessoal do aluno, da sociedade em que está inserido e do património histórico que herdou “convidam-se os alunos a fazer uma leitura religiosa”<sup>436</sup> dessas realidades. A disciplina de EMRC propõe ainda que o aluno consiga interpretar criticamente essas realidades e, após discernimento pessoal, as transforme de acordo com o projeto de Deus para o mundo<sup>437</sup>.

“A Educação Moral e Religiosa Católica, direcionada para o ensino do religioso e da educação ético-moral, interpreta e favorece a significação do facto cultural compreendido como campo do agir humano, livre e responsável, que se deve orientar por princípios e valores que preservem e desenvolvam a dignidade da pessoa humana. (...) Neste sentido, não só a disciplina deve apresentar a totalidade e exigência da proposta cristã de leitura e ação sobre as realidades humanas, como proporcionar a reflexão e as experiências pedagógicas que possibilitem aos alunos e às alunas uma participação na vida da escola, no seu processo educativo e na intervenção social (nomeadamente, na sua família e na sua vizinhança) que seja, de acordo com o potencial da sua idade, um contributo eficaz para uma sociedade mais justa, mais bela e mais bondosa”<sup>438</sup>.

Como afirmou o Papa Francisco “torna-se necessária uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores”<sup>439</sup>.

### **3. A questão das origens no currículo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica – uma abordagem intradisciplinar**

Após uma análise transversal ao Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, verifica-se que a temática das origens está presente desde o 1º ciclo ao Ensino Secundário. No entanto, há unidades letivas em que estes conteúdos são abordados de forma mais profunda e integrada. Noutras unidades letivas há apenas algumas referências que se tornam oportunas no aprofundamento dos temas.

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica está alicerçado no método existencial e hermenêutico, que é essencialmente constituído pela experiência humana, a

---

<sup>435</sup> *Ibidem*, 138.

<sup>436</sup> Juan Ambrosio, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 73.

<sup>437</sup> Cf. *Ibidem*, 73-74.

<sup>438</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 163.

<sup>439</sup> FRANCISCO, Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, 64.

mensagem cristã e a dimensão ético-moral. Na disciplina de EMRC, a mensagem cristã ocupa um lugar de destaque, uma vez que é chave de interpretação de toda a realidade.

“É ela que dá o significado e o sentido último e definitivo à vida e à história humana. Assim, o cristão como ser religioso que é, vê a realidade sob uma perspetiva diferente: vê o finito sob a luz da eternidade. E isso, nada retira à autonomia própria das realidades terrestres”<sup>440</sup>.

A interpretação da realidade à luz da mensagem cristã exige o conhecimento prévio dessa mesma realidade, daí que seja necessário uma articulação com outras áreas do saber, como as ciências naturais, ciências sociais e humanas. Por conseguinte, a análise da realidade levanta diversas problemáticas ético-morais, específicas desta disciplina. Neste sentido, a mensagem cristã oferece orientações para fundamentar o agir ético-moral e os valores que devem orientar a vida na perspetiva cristã<sup>441</sup>.

Tabela 5 – Unidades letivas com referência a conteúdos relacionados com as origens.

1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano	Ensino Secundário
UL1 UL4	UL4	UL2	UL2	UL4	UL1	UL1	UL4	UL1 UL2	UL2 UL3 UL4 UL5 UL6 UL7

Na análise ao programa da disciplina de EMRC começaremos por analisar os conteúdos verificados nas unidades letivas que articulam as temáticas principais com alguns conteúdos relacionados com as origens, não adquirindo, por isso, destaque no desenvolvimento da unidade letiva.

No 1º ciclo do Ensino Básico constatamos a existência de uma unidade letiva onde sobressaem diversos conteúdos ligados ao tema das origens, a saber, a Unidade Letiva 1 do 1ºano, Cuidar da Natureza. Nas restantes unidades letivas deste ciclo onde se verificam

<sup>440</sup> Tomaz NUNES, «Identidade e Metodologia do Ensino Religioso Escolar», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 22.

<sup>441</sup> Cf. *Ibidem*, 22-23.

Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 154-155.

referências a este assunto<sup>442</sup>, estas residem essencialmente à filiação divina e ao conceito de dignidade humana, decorrente da criação da humanidade à imagem e semelhança de Deus. De salientar os textos bíblicos constantes do programa da disciplina de EMRC referentes a este tema: Gn 1,27.31<sup>443</sup>, no 3ºano do ensino básico e Sl 8,4-7 no 4ºano do ensino básico<sup>444</sup>.

No 2º ciclo do Ensino Básico as referências ao tema das origens é escassa<sup>445</sup>. Verificam-se apenas algumas referências relacionadas com a filiação divina e primado da criação, o conceito de dignidade humana e a capacidade de transcendência, exclusiva da humanidade. Destaca-se ainda a referência à capacidade humana de se interrogar sobre a sua existência e a vocação de felicidade inerente à pessoa. De salientar que este ciclo é o único que não tem nenhuma unidade letiva exclusivamente dedicada a esta temática<sup>446</sup>.

No 3º ciclo do Ensino Básico verificamos a existência de duas unidades letivas onde este tema assume um lugar de destaque: a Unidade Letiva 1 do 7ºano, As Origens; e a Unidade Letiva 4 do 8ºano, Ecologia e Valores. No 9ºano de escolaridade<sup>447</sup> constatamos diversas referências relacionadas a Deus como sentido último da vida e alguns conteúdos relacionados com o conceito de dignidade humana<sup>448</sup>.

No Ensino Secundário encontramos uma unidade letiva dedicada a este tema, a Unidade Letiva 7 – Ciência e Religião. Nas restantes unidades letivas<sup>449</sup> com alusões a

---

<sup>442</sup> Unidade Letiva 1 do 1ºano do Ensino Básico – Ter um coração bondoso; Unidade Letiva 4 do 2ºano do Ensino Básico – Deus é amor; Unidade Letiva 2 do 4ºano do Ensino Básico – Crescer na diversidade.

<sup>443</sup> Atendendo à importância dos conteúdos bíblicos no Ensino Religioso Escolar como fonte para conhecer a cultura bíblica, o programa da disciplina de EMRC denota um roteiro bíblico que é desenvolvido ao longo do percurso escolar do aluno. Este roteiro é adequado aos conhecimentos e capacidades de cada aluno. No final do percurso escolar pretende-se que o aluno adquira uma cultura bíblica elementar, referentes à sua história e geografia, estrutura dos textos, modos e géneros discursivos e as principais temáticas de interpretação.

Cf. Jorge PAULO, «Princípios organizadores e gestão do programa de EMRC», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 98.

No caso do tema das origens verifica-se uma repetição desses textos bíblicos, sendo que a abordagem sistemática a ocorrer em cada ano letivo é claramente distinta.

<sup>444</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 22-49.

<sup>445</sup> Unidade Letiva 4 do 5ºano do Ensino Básico – Construir a Fraternidade; Unidade Letiva 1 do 6ºano do Ensino Básico – A Pessoa Humana.

<sup>446</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 52-69.

<sup>447</sup> Unidade Letiva 1 do 9ºano do Ensino Básico – A dignidade da vida humana; Unidade Letiva 2 do 9ºano do Ensino Básico – Deus, o grande Mistério.

<sup>448</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72-101.

<sup>449</sup> Unidade Letiva 2 – Valores e Ética Cristã; Unidade Letiva 3 – Ética e Economia; Unidade Letiva 4 – A Civilização do Amor; Unidade Letiva 5 – A Religião como modo de habitar e transformar o mundo; Unidade Letiva 6 – Um sentido para a vida.

assuntos relacionados com as origens encontramos os seguintes conteúdos: o conceito de dignidade humana decorrente da criação do ser humano à imagem e semelhança de Deus; a responsabilidade do ser humano como administrador da criação como fundamento da ética do cuidado; a filiação divina; o questionamento da existência humana; Deus como sentido da existência humana; a relação do trabalho com o descanso; a necessidade de cuidado pelo equilíbrio ecológico; o destino universal dos bens; o mito na história das civilizações e a força significativa do mito; a origem e o destino como elementos nucleares de uma tradição religiosa<sup>450</sup>.

Debruçaremos agora a nossa atenção na análise das unidades letivas cuja temática principal está diretamente relacionada com a temática das origens: Unidade Letiva 4 do 1ºano – Cuidar da Natureza; Unidade Letiva 1 do 7ºano – As origens; Unidade Letiva 4 do 8ºano – Ecologia e Valores; e Unidade Letiva 7 do Ensino Secundário – Ciência e Religião. Esta análise terá como pano de fundo a organização do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica de acordo com a teoria do currículo em espiral de Jerome Bruner<sup>451</sup>.

Segundo Bruner é possível ensinar-se qualquer assunto, de qualquer ciência, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que todos os tópicos serão retomados e aprofundados mais tarde. De realçar que segundo esta teoria, o tema em estudo deve ser adequado ao desenvolvimento intelectual do aluno, pelo que é necessário ajustar a apresentação desse conteúdo às categorias próprias da criança ou adolescente, que se vão alterando de acordo com as suas interações com o ambiente<sup>452</sup>.

Segundo Bruner podemos distinguir três modos de representação do mundo, pelos quais passam todos os indivíduos:

1. representação inativa (dos 0 ao 1 ano): Estabelece relações entre experiências e ação: o interesse consiste na manipulação do mundo através da ação;

---

<sup>450</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 104-151.

<sup>451</sup> Jerome Bruner é um dos psicólogos e investigadores na área da educação com maior relevo na atualidade. Bruner revolucionou a psicologia ao propor a passagem de uma revolução cognitiva, defendida nos anos 50 do século passado, a uma revolução cultural, na qual a mente humana passa a um produto das forças históricas e culturais.

Cf. Moisés GUILAR, «Las ideas de Bruner: ‘De la revolución cognitiva’ a la ‘revolución cultural’», in *Educere* 44 (2009) 236.

<sup>452</sup> Cf. *Ibidem*, 237.

2. representação icónica (dos 2 aos 5 anos): trata-se de um estágio operacional, em que a criança consegue reproduzir objetos, a partir de uma memória visual, concreta e específica;
3. representação simbólica (a partir dos 6 anos): corresponde ao período designado como das operações formais, onde a criança consegue representar o mundo usando linguagem simbólica.

De salientar que estes três tipos de representação do mundo podem ser utilizados simultaneamente, ou seja, pode utilizar uma representação icónica e simbólica, em simultâneo.

Das ideias de Bruner decorrem três implicações educativas:

1. aprendizagem por descoberta, em que o professor deve motivar os alunos para que sejam estes mesmos a descobrir as relações entre conceitos e construam o conhecimento;
2. a informação deve ser apresentada de forma adequada à estrutura cognitiva do educando;
3. o currículo deve organizar-se de forma espiral, pelo que deve-se trabalhar os mesmos conteúdos, ideias ou conceitos, com maior profundidade ao longo do tempo. Os alunos modificarão as representações mentais na medida em que a sua capacidade de cognição evolua<sup>453</sup>.

Entendemos que a proposta de um currículo em espiral é adequada à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. O facto da disciplina ser facultativa promove a possibilidade de frequência da disciplina num ano de escolaridade ou de forma descontínua ao longo do seu percurso escolar. Nestes casos uma proposta curricular sequencial levaria a que alguns alunos, deprovidos dos conhecimentos e capacidades basilares ao desenvolvimento mais profundo de uma unidade letiva, não conseguissem atingir os conhecimentos e capacidades previstas para a unidade letiva em estudo. Nestes casos, a abordagem do currículo em espiral permite ao aluno reapropriar-se dos conhecimentos e capacidades basilares para o desenvolvimento da unidade letiva em estudo, uma vez que os mesmos são revisitados. A realçar que seria utópico afirmar que não existiriam quaisquer dificuldades no enquadramento e contextualização dessa mesma unidade, uma vez que nos anos anteriores a passagem de um conhecimento empírico para um conhecimento mais sistemático aconteceu de forma refletida e amadurecida. Contudo,

---

<sup>453</sup> Cf. *Ibidem*, 237-238.

as dificuldades seriam mais visíveis num currículo sequencial. Há ainda a realçar que no caso dos alunos que frequentam a disciplina de EMRC de forma contínua o currículo em espiral poderá trazer algum desinteresse pela disciplina, uma vez que fica a sensação “que se está a trabalhar sempre a mesma coisa”. Outra problemática reside no facto deste tipo de organização curricular exigir que a metodologia de ensino se centre na descoberta. Segundo este modelo, o professor não deve optar unicamente pelo método expositivo, mas guiar o aluno no processo de construção do conhecimento. A apropriação do “produto final” que se pretende é gradual e não através da apresentação direta, expositiva, desse mesmo “produto”. Esta metodologia levou muitos professores a utilizar como estratégia de ensino o uso de processos de pesquisa (como por exemplo o recurso à internet), em prejuízo de uma diversificação de estratégias, caíndo no exclusivismo da pesquisa, que leva à desmotivação dos alunos.

Segue uma análise intradisciplinar aos conteúdos a lecionar nas unidades letivas dedicadas à temática das origens, a fim de perceber o “fio condutor” do currículo em espiral relativo a este tema. Os conteúdos exclusivamente abordados no Ensino Secundário, a seguir elencados, estão relacionados com o confronto entre Fé e Ciência, essencialmente no que respeita ao evolucionismo e as suas implicações éticas.

- “Qual é o domínio da ciência.
- Qual é a função da tecnologia.
- As relações entre a investigação científica e a produção tecnológica.
- O problema levantado pela leitura científica e tecnológica da Realidade.
  - Mensagem de João Paulo II à Academia Pontifícia das Ciências, 22 de outubro de 1996: Galileu e Darwin, símbolos maiores de um conflito; Da diferença à integração.
  - Ciência e teologia, conhecimentos independentes e complementares;
  - Definição de ciência.
  - Definição de teologia.
  - A complementaridade dos vários tipos de conhecimento;
  - O contributo das ciências;
  - A reflexão bíblico-teológica: *Dei Verbum* 24;
  - A importância de um diálogo que integre as diversas fontes de conhecimento.
- A ciência enfrenta limitações éticas e técnicas.
  - Exemplos e avaliação ética da aplicação das descobertas científicas à vida humana: Sobre o ser humano: fecundação medicamente assistida, engenharia genética e manipulação genética; sobre a natureza: exploração dos recursos, a agricultura transgénica, crise no relacionamento do ser humano com a natureza, a necessidade de salvar o planeta; o valor ético do respeito pelo ser humano.
  - A dignidade humana como critério orientador das aplicações da ciência.
- Uma síntese para a integração dos métodos e dos resultados, da ciência e da tecnologia, com os valores cristãos.
- Uma perspetiva essencial para os cristãos: a confiança no Mistério indizível de Deus (*Fides et Ratio* 14,15)<sup>454</sup>.

---

<sup>454</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 104-151.

Tabela 6 – Análise comparativa dos conteúdos relacionados com as origens a lecionar do 1º ciclo ao Ensino Secundário.

1ºano	7ºano	8ºano	Ensino Secundário – UL7
	<p>Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A teoria do Big-Bang;</li> <li>– A teoria da evolução das espécies.</li> </ul>		<p>A origem do universo, uma interrogação humanamente sempre presente, que põe à prova o diálogo entre a teologia e a ciência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– As grandes teorias acerca do universo.</li> <li>– O olhar da fé sobre a criação (CIC 283-289):</li> <li>– Que respostas para os mistérios do «princípio».</li> <li>– Como tudo procede do amor (CIC 313).</li> </ul>
	<p>A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Origem última e primeira;</li> <li>– Destino final.</li> </ul>		<p>O ser humano coloca questões a que a ciência não pode responder. A experiência da Realidade como interrogação e inquietação: a filosofia.</p> <p>O religioso como resposta à procura de sentido da existência humana.</p>
<p>A Terra é a nossa casa comum e uma dádiva de Deus para cada pessoa.</p> <p>A beleza e a diversidade da vida na Terra.</p>	<p>A maravilha do universo e a grandeza do ser humano.</p> <p>A mensagem fundamental do Génesis:</p>	<p>O mundo é a nossa casa;</p> <p>A ecologia como reflexão acerca da casa de todos os seres humanos, dádiva de Deus.</p>	<p>Mensagem de João Paulo II a George Coyne, Diretor do Observatório do Vaticano, 1 de junho de 1998:</p>

1ºano	7ºano	8ºano	Ensino Secundário – UL7
<p>Deus criou a natureza com tudo que é necessário para a pessoa viver: ar, água, plantas, animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A origem de todas as coisas é Deus;</li> <li>– Deus mantém as coisas na existência;</li> <li>– O amor de Deus cria e alimenta a natureza;</li> <li>– Todas as coisas materiais são boas;</li> </ul>	<p>Tudo na natureza está interligado: a relação dos seres vivos entre si e a relação do ser humano com os outros seres vivos;</p> <p>A natureza existe em função da felicidade do ser humano, mas tem também autonomia que deriva de ter sido criada por Deus e por ele amada.</p> <p>A experiência da gratidão em relação ao Deus que na criação se dá e tudo nos oferece;</p> <p>O reconhecimento da natureza como lugar permeado pela presença de Deus;</p> <p>A natureza como local onde se pode fazer a experiência do encontro com Deus;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– O conhecimento de Deus e da natureza.</li> </ul>
	<p>A maravilha do universo e a grandeza do ser humano.</p> <p>A mensagem fundamental do Génesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O ser humano é a obra-prima de Deus;</li> <li>– Um hino ao criador e à dignidade do ser humano.</li> </ul>	<p>O ser humano é o cume de toda a natureza. É a obra-prima de Deus a quem foi confiado o cuidado de todas as outras realidades: Sl 8,4-7.</p>	<p>O Mistério da Pessoa Humana: «À imagem de Deus» (CIC 356-359).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Um ser único, racional e espiritual.</li> <li>– Um ser que interroga e se interroga;</li> <li>– Um ser aberto, em processo de realização e projetando-se em permanência.</li> </ul>



1ºano	7ºano	8ºano	Ensino Secundário – UL7
			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Um ser que dispõe de liberdade, de escolha e de responsabilidade.</li> <li>A evolução do ser humano: <ul style="list-style-type: none"> <li>– As grandes etapas da evolução humana.</li> <li>– A reflexão cristã sobre a evolução do ser humano.</li> </ul> </li> <li>O conhecimento religioso: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecimento sobre a natureza do ser humano.</li> <li>– O imperativo do conhecimento religioso.</li> </ul> </li> <li>A especificidade do conhecimento religioso: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Transcendência, fé e relação com Deus.</li> <li>– O desejo de Deus (CIC 27-28).</li> <li>– Os caminhos de acesso ao conhecimento de Deus (CIC 31-35, 37).</li> </ul> </li> </ul>
A natureza no relato da criação: Gn 1-2,4.	A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24): <ul style="list-style-type: none"> <li>– Géneros literários;</li> <li>– O género narrativo mítico: características e finalidade.</li> </ul>		

1ºano	7ºano	8ºano	Ensino Secundário – UL7
	Islão: Sura 71, 12-20. Hinduísmo: Upanishads, 1.1 Ar, Fogo, Água e Terra.	O “Criado” nas várias tradições religiosas;	
Devemos amar e admirar a Terra: o exemplo de S. Francisco de Assis.	Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis.	Dn 3,57-82: Todas as criaturas, bendizei o Senhor! O exemplo de S. Francisco de Assis e a irmã Natureza; Como viver com empenho pessoal o criar das condições de habitabilidade no mundo.	
As atitudes que se podem tomar em prol da vida na Terra: – Consumir os recursos naturais de forma equilibrada (a água, a energia); – Não maltratar os animais, proteger as plantas; – Não sujar o ambiente; – Reciclar os materiais de desperdício.	Como se colabora com Deus na obra da criação: – cuidado e respeito por todas as coisas criadas; – respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição; – usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.	A destruição do ambiente vital onde todos habitamos: – O esgotamento dos recursos naturais, a desertificação, a extinção dos habitats e das espécies, a poluição, o aumento da temperatura média global, o «buraco» na camada de ozono. – O mau uso dos recursos a nível individual. Razões que conduzem ao comportamento destrutivo: – o egoísmo; – o desenvolvimento direcionado para o lucro e não para o bem-estar global; – a vontade de obter condições de bem-estar no imediato sem	

1ºano	7ºano	8ºano	Ensino Secundário – UL7
		<p>prevenir as consequências negativas a médio ou longo prazo;  – a subordinação da política à economia.</p> <p>A responsabilidade do ser humano em relação a toda a natureza: usar a natureza com equilíbrio e sem arbitrariedade e egoísmo.</p> <p>A responsabilidade em relação às gerações vindouras.</p> <p>Instituições de defesa da natureza: objetivos e atuações.</p>	

O itinerário traçado no currículo da disciplina de EMRC, no que respeita às origens, parece-nos adequado. De uma forma global, verifica-se um aumento da complexificação dos conteúdos relativos ao tema das origens<sup>455</sup> e estes parecem adequados os níveis de ensino em que estão inseridos. No entanto, propomos algumas alterações que nos parecem adequadas.

No Ensino Secundário parece-nos imprescindível a inclusão das narrativas da criação (Gn 1-2,2-24) para uma apropriação mais adequada do Mistério da Pessoa Humana. O programa da disciplina alude a referências ao Catecismo da Igreja Católica<sup>456</sup>, no entanto, os relatos bíblicos da criação aludem ao mais íntimo da vida humana, à sua origem e destino, bem como a procura de um sentido da vida e do seu significado enquanto pessoa. De salientar que a inclusão destas narrativas contribuirá para que o aluno atinja a Meta Curricular relativa aos conteúdos do Mistério da Pessoa Humana, a saber, “Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história”<sup>457</sup>. O Mistério da Pessoa Humana está intimamente relacionado com a sua origem, à imagem de Deus, com uma dignidade distintiva da demais criação, um ser capaz de relação com Deus e com os seus pares e dotado de liberdade. Só conhecendo a sua origem e interrogando-se sobre a mesma conseguirá alcançar o Mistério da Pessoa Humana. Por outro lado, o objetivo traçado para estes conteúdos, “Desenvolver uma reflexão capaz de articular o pensamento cristão e o conhecimento oferecido pelas ciências sobre a pessoa humana”<sup>458</sup> apenas poderá ser alcançado com a apropriação destas narrativas, uma vez que verificamos que são estas que, devido à sua incorreta interpretação, provocam na maioria uma impossibilidade de articulação entre o pensamento cristão e o pensamento científico. Além disso, é igualmente importante o estudo destas narrativas para

---

<sup>455</sup> Este aumento de complexificação vai de encontro à Teoria do Currículo em Espiral, proposto por Jerome Bruner.

<sup>456</sup> “A sagrada Teologia apoia-se, como em seu fundamento perene, na palavra de Deus escrita e na sagrada Tradição, e nela se consolida firmemente e sem cessar se rejuvenesce, investigando, à luz da fé, toda a verdade contida no mistério de Cristo. As Sagradas Escrituras contêm a palavra de Deus, e, pelo facto de serem inspiradas, são verdadeiramente a palavra de Deus; e por isso, o estudo destes sagrados livros deve ser como que a alma da sagrada teologia. Também o ministério da palavra, isto é, a pregação pastoral, a catequese, e toda a espécie de instrução cristã, na qual a homilia litúrgica deve ter um lugar principal, com proveito se alimenta e santamente se revigora com a palavra da Escritura”.

DV 24.

<sup>457</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 134.

<sup>458</sup> *Ibidem*.

compreender a origem do universo na perspectiva do Cristianismo, e assim atingir a Meta Curricular L “Estabelecer um diálogo entre a cultura e a Fé”<sup>459</sup>.

Por sua vez, no 7º ano do Ensino Básico, a abordagem ao género narrativo mítico presente na narrativa da criação é de elevada complexidade para este ano letivo. O género narrativo mítico não é sistematizado na disciplina de Português no ensino básico, havendo apenas uma referência à mitologia no currículo de Português do 10º ano de escolaridade<sup>460</sup>. No início do 3º ciclo do Ensino Básico e no que respeita aos textos narrativos, os alunos apenas se apropriaram dos seguintes conhecimentos: “Texto narrativo: personagens (principal e secundária), narrador, contextos temporal e espacial, ação; relações entre personagens e entre acontecimentos; Géneros literários: fábula e lenda”<sup>461</sup>, o que dificulta a correta interpretação destes textos bíblicos, que introduzem novas características de interpretação de um texto. De salientar ainda que o mito é abordado na Unidade Letiva 5 do Ensino Secundário “A Religião como modo de habitar e transformar o mundo”, através dos conteúdos “Mito e cultura: o mito na história das civilizações; A força significativa do mito”<sup>462</sup>. A sistematização do mito nesta unidade letiva tornaria mais acessível a abordagem no género narrativo mítico na Unidade Letiva 7 do Ensino Secundário.

Numa análise interdisciplinar<sup>463</sup> os conteúdos da disciplina de EMRC do 1º ano podem ser articulados com os conteúdos de Estudo do Meio, no bloco 3 – À descoberta do ambiente natural.

“Os seres vivos do seu ambiente

– Criar animais e cultivar plantas na sala de aula ou no recinto da escola.

– Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais.

---

<sup>459</sup> *Ibidem*, 132.

<sup>460</sup> Cf. Helena BUESCU, et al., *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf).

<sup>461</sup> Cf. Helena BUESCU, et al., *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).

<sup>462</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 123.

<sup>463</sup> “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos”.

Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*, 47.

–Reconhecer manifestações da vida vegetal e animal (observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida)<sup>464</sup>.

No que respeita ao 3º ciclo do Ensino Básico, as articulações disponíveis já foram descritas no capítulo 1 deste Relatório. No que concerne ao Ensino Secundário, as Metas Curriculares de Física e Química A do 11ºano, refletem conteúdos relacionados com a teoria do *Big Bang*. No mesmo ano de escolaridade no programa da disciplina de Biologia e Geologia A são abordados conteúdos relacionados com a teoria da evolução das espécies, proposta por Charles Darwin. Nos programas destas disciplinas as articulações interdisciplinares possíveis com esta unidade letiva correspondem ao mesmo ano de escolaridade, o possibilita um melhor alcance da Meta Curricular de EMRC “Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé”<sup>465</sup>. Por outro lado, o método da disciplina de EMRC, existencial e hermenêutico, que parte da experiência humana fica igualmente facilitado, uma vez que a abordagem dos conteúdos específicos da EMRC partem de alguns conhecimentos e capacidades já adquiridas ou ainda em estudo.

“3.17. Indicar que as ondas eletromagnéticas possibilitam o conhecimento da evolução do universo, descrito pela teoria do *Big Bang*, segundo a qual o universo tem estado em expansão desde o seu início.

3.18. Identificar como evidências principais do *Big Bang* o afastamento das galáxias, detetado pelo desvio para o vermelho nos seus espetros de emissão (equivalente ao efeito Doppler) e a existência de radiação de fundo, que se espalhou pelo universo quando se formaram os primeiros átomos (principalmente hidrogénio e hélio) no universo primordial”<sup>466</sup>.

“Recolher, organizar e interpretar dados de natureza diversa relativos ao evolucionismo e aos argumentos que o sustentam, em oposição ao fixismo. Analisar, interpretar e discutir casos/ situações que envolvam mecanismos de seleção

Relacionar a capacidade adaptativa de uma população com a sua variabilidade natural e artificial.

Relacionar a capacidade adaptativa de uma população com a sua variabilidade”<sup>467</sup>.

---

<sup>464</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *1º ciclo do Ensino Básico – organização curricular e programas*, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo\\_Meio/eb\\_em\\_programa\\_1c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf).

<sup>465</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 132.

<sup>466</sup> Carlos FIOLEAIS (coord.), *Programa de Física e Química A - 10.º e 11.º anos - Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias*, disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_fqa\\_10\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_fqa_10_11.pdf).

<sup>467</sup> Alcina MENDES (coord.), *Programa de Biologia e Geologia – 11ºano ou 12ºano - Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias*, disponível em

Após uma análise sobre a pertinência do tema “As origens” no Ensino Religioso Escolar, nas finalidades da disciplina de EMRC e, por último, uma análise transdisciplinar da temática ao longo do programa da disciplina de EMRC, importa analisar a pertinência desta unidade no desenvolvimento pessoal dos alunos desta faixa etária.

#### **4. A pertinência da unidade letiva 1 do programa de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo do 7º ano de escolaridade**

Para estudar a adequação pedagógica do currículo do 7º ano da disciplina de EMRC, recorreremos à Psicologia da Religião que nos dará uma visão do desenvolvimento pessoal e da religiosidade dos adolescentes, uma vez que “como outros aspetos da personalidade, a experiência religiosa articula-se e desenvolve-se ao longo da vida de cada ser humano”<sup>468</sup>. A religiosidade dos adolescentes tem características muito próprias pelo que é importante para a educação conhecer a evolução e as causas que a motivam. A psicologia da Religião ocupa-se exatamente dessa área, que descreve “os comportamentos e atitudes mais comuns em cada uma das idades”<sup>469</sup> e as etapas do seu desenvolvimento.

A adolescência é um processo complexo e diversificado, pelo que é útil destacar alguns aspetos que influenciam na mudança de personalidade do adolescente:

- a chegada da puberdade que acarreta muitas mudanças fisiológicas, com implicações psicológicas;
- aquisição da lógica formal que supõe uma nova organização e compreensão da realidade, que acontece entre os 11 e os 15 anos;
- amadurecimento pessoal, através da construção da sua própria personalidade;
- processo de socialização, caracterizado a desconexão com os pais, a pertença a um grupo e a abertura ao outro sexo<sup>470</sup>.

Do ponto de vista cognitivo o adolescente passa por um crescimento exponencial da sua capacidade de raciocinar, sendo cognitivamente capaz de compreender o tempo e,

---

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/biologia\\_geologia\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/biologia_geologia_11.pdf).

<sup>468</sup> Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, Edições Loyola, São Paulo, 2007, 135.

<sup>469</sup> *Ibidem*.

<sup>470</sup> Cf. *Ibidem*, 156.

consequentemente, entende-se em crescimento. Por volta dos 11 anos o adolescente adquire o pensamento mais abstrato e sistemático, adquirindo a capacidade de operar no contexto das operações puramente mentais<sup>471</sup>. Piaget explicou que os adolescentes tornam-se capazes, primeiramente, de um raciocínio hipotético-dedutivo<sup>472</sup>. Outra característica é o pensamento proposicional, a habilidade em avaliar proposições verbais, através de sistemas verbais e simbólicos, sem que estas se refiram a circunstâncias da vida real. É ainda característica do pensamento adolescente a atenção seletiva às exigências da tarefa, o domínio estratégico do pensamento aumenta, assim como as estratégias metacognitivas, o que desenvolve as estratégias de aquisição de informação e resolução de problemas. A sua crescente capacidade para refletir sobre o seu pensamento leva-o a estar autocentrado, o que desenvolve a crença de ser o centro da atenção de todos<sup>473</sup>. Outra forma do mesmo fenómeno é a fabulação pessoal, que resulta da hiperinflação da sua própria importância, uma vez que se interpreta como especial e único. Este sentimento leva-o a imaginar-se a realizar grandes feitos<sup>474</sup>. São ainda limites desta faixa etária a análise dos prós e contras de cada situação, a escolha do caminho a percorrer perante várias alternativas, decorrente da falta de previsibilidade das consequências das opções tomadas, devido à falta de experiência<sup>475</sup>.

As alterações do ponto de vista cognitivo permitem uma viragem copernicana na compreensão do religioso. O adolescente passa a conseguir reapropriar-se de noções religiosas e consegue libertar-se dos resquícios infantis das etapas anteriores<sup>476</sup>. O adolescente começa, nesta fase, a questionar o mistério último da sua existência<sup>477</sup>. A partir dos 11 anos, o adolescente consegue representar Deus através de símbolos, recebidos pela cultura envolvente ou elaborados com o cunho pessoal, o que permite uma conceção divina mais abstrata e espiritual, que nas etapas anteriores. Verifica-se uma

---

<sup>471</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 195.

<sup>472</sup> Confrontados com um problema, os adolescentes elaboram explicações provisórias sobre as variáveis que podem afetar o trabalho final. Testam as variáveis até chegar à conclusão correta. Cf. Jean PIAGET, e Barbel INHELDER, *De la logica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1985, 282.

<sup>473</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 195-198.

<sup>474</sup> Cf. Erik ERIKSON, *Identidad, Juventud y crisis*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1968, 106.

<sup>475</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 195-198.

<sup>476</sup> Durante a infância a conceção de Deus está ligada a antropomorfismos, animismo, magismo e artificialismo. Nesta faixa etária Deus é entendido como Todo-Poderoso, intervindo diretamente no mundo e no destino da humanidade.

<sup>477</sup> Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, 160.



queda do antropomorfismo, mas mantém-se a ideia que Deus é um ser externo ao mundo, que vive num reino particular, distinto das ações de cada indivíduo e da própria sociedade.

Quanto ao conteúdo do próprio conceito de Deus, para a maioria dos adolescentes (58%) Deus é concebido como criador e o garante da ordem cósmica. Um Deus distante, com o qual se mantém pouca ou nenhuma relação pessoal, que no máximo é origem e garantia de uma ordem moral. Esta conceção tende a desaparecer com o avanço da idade. Para cerca de 30% dos adolescentes Deus é o “Deus do homem”, com quem mantêm uma relação pessoal, que participa das experiências do adolescente e dá sentido à sua vida. Por vezes sublimam em Deus as suas próprias necessidades afetivas, um refúgio. Uma minoria dos adolescentes (12%) consideram Deus, como “Deus da revelação de Jesus Cristo”, onde aparece explicitamente explanada na sua conceção de Deus traços específicos do Deus cristão<sup>478</sup>. No que respeita à crença em Deus é um tempo de dúvida<sup>479</sup> em relação à crença. A conceção de Deus encontra-se muitas vezes em contradição ou à margem de outros saberes com os quais não houve um diálogo profícuo na sua educação, o que leva à separação entre o conhecimento científico e religioso<sup>480</sup>. Neste sentido e considerando a abordagem interdisciplinar elaborada no capítulo 1 deste Relatório, entendemos que é importante que o adolescente confronte, na sua dúvida, com as narrativas da criação e a mensagem fundamental da Bíblia sobre a criação, de forma a articular os dados das ciências presentes no currículo do 7ºano de escolaridade com a visão cristã da origem do universo e da vida, o que justificaria desde já a pertinência pedagógica desta unidade no currículo da disciplina de EMRC do 7ºano de escolaridade. O facto dos adolescentes se manterem num nível muito básico no que respeita aos seus conhecimentos religiosos leva a que os mesmos separem a proposta da ciência da proposta religiosa<sup>481</sup>. Julgamos ser importante a inclusão no programa de EMRC do 7ºano de escolaridade conteúdos e objetivos ligados ao diálogo entre Fé e Ciência, nomeadamente no que respeita ao campo, interesse, linguagem e método de cada área. Esta alteração

---

<sup>478</sup> Cf. Pierre BABIN, *Dios y el adolescente*, Herder, Barcelona, 1968, 49-50, 66, 108.

<sup>479</sup> Uma dúvida crescente entre os adolescentes com idades entre 13 e 15 anos é a contradição entre a explicação científica da origem do mundo e a história religiosa da criação.

Cf. F. HILLIARD, «Ideas of God among secondary school children», in *Religion in Education* 27 (1959) 14-19.

<sup>480</sup> Cf. Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, 167.

<sup>481</sup> Estudos sobre a integração entre pensamento religioso e científico revelam que a partir dos 13-14 anos os adolescentes duvidam da história bíblica da criação, ganhando destaque quase exclusivo a proposta científica.

Kalevi TAMMINEN, *Religious Development in Childhood and Youth: An Empirical Study*, Suomalainen Tiedekatemia, Helsinquia, 1991, 125-129.

curricular poderia ser um contributo para alcançar a Meta Curricular L “Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé”<sup>482</sup>.

Durante o seu desenvolvimento, o adolescente sente que é necessário tomar algumas decisões pessoais, dominado pelo sentimento de necessidade de personalizar a fé<sup>483</sup>, isto é, “a vontade de estabelecer um conjunto básico de valores que proporcionam segurança, confiança e autenticidade e que marcam a viabilidade da fé, acompanhado do desejo de responder a Deus a partir da sua personalidade e individualidade”<sup>484</sup>.

Do ponto de vista social a construção da identidade na adolescência é a tarefa mais preponderante esta etapa.

“A construção da identidade faz-se pela definição daquilo que se é e daquilo que se quer fazer com aquilo que se é. (...) Este processo está intimamente associado a um conhecimento racional de si mesmo, à capacidade de agir reflexivamente e de assumir responsabilidades”<sup>485</sup>.

Segundo Erikson, o adolescente encontra-se diante de uma nova crise do seu desenvolvimento na qual se vê pressionado a assumir criticamente a infância e articular esse património com aquilo quer ser, numa orientação do futuro<sup>486</sup>. A identidade é “uma perceção interna da própria realidade, no qual o indivíduo vivencia-se como um eu integrado e apaziguado ou como um eu confuso ou incoerente”<sup>487</sup>. Reconhece-se como um eu distinto dos outros e em diálogo com eles. A identidade supõe um reconhecimento mútuo entre o indivíduo e a sociedade, onde o grupo social e a sua identidade modelam o adolescente, transmitindo os valores do grupo, o que tem implicações no desenvolvimento de escalas de valores e ideias que dão sentido à vida e na escolha profissional<sup>488</sup>. Para alguns adolescentes a resolução da crise de identidade é dramática, devido a conflitos da infância mal resolvidos e limitação das opções e escolhas do adolescente. Esta crise de identidade em sentido negativo é descrito por Erikson como confusão de papéis<sup>489</sup>. No que respeita à religiosidade, para alguns é tempo de crise mais ou menos aguda e para outros é tempo de assunção natural das atitudes religiosas

---

<sup>482</sup> SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72.

<sup>483</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 216-219.

<sup>484</sup> *Ibidem*, 219.

<sup>485</sup> *Ibidem*, 199.

<sup>486</sup> Cf. Erik ERIKSON, *Sociedad y Adolescencia*, Siglo Veintiuno Editores SA, Mexico, 1972, 7-12.

<sup>487</sup> Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, 157.

<sup>488</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>489</sup> Cf. Erik ERIKSON, *Sociedad y Adolescencia*, 13-16.

recebidas na infância<sup>490</sup>. O adolescente que aceitou o conteúdo de Deus atravessa normalmente uma incubação da crise religiosa, onde começam a quebrar alguns elementos: a prática religiosa; o confronto com outras áreas do saber; a presença de Deus não é sentida; os desejos pessoais entram em choque com os princípios morais. Mais tarde por volta dos 13-14 anos o adolescente atravessa uma fase de crise mais pessoal e íntima<sup>491</sup>. Verifica-se um confronto racional com a fé, aparecendo a dúvida de forma explícita. As suas atitudes perante o religioso alteram, verificando-se uma posição crítica diante dos conteúdos recebidos na infância. Em alguns adolescentes verifica-se uma personalização da experiência religiosa<sup>492</sup>, passando de um Deus na terceira pessoa, para um Deus pessoal. Noutros ainda verifica-se a indiferença<sup>493</sup>.

Do ponto de vista moral a maior transformação que observamos na adolescência é a passagem de uma moral sob a autoridade de outros para uma moral autónoma, onde as regras não são fixadas externamente, mas são produto da cooperação entre iguais e podem ser mudadas através de consenso<sup>494</sup>. Na adolescência o indivíduo atinge o nível convencional em que o objetivo é agir de acordo com as regras sociais, que asseguram os estereótipos da boa conduta social<sup>495</sup>. A sua aprendizagem do bem e do mal está ligada ao quadro de valores que reapropria, decorrente de uma reflexão individual e escolha pessoal<sup>496</sup>.

No que respeita à educação dos adolescentes

“sublinhe-se, como meta essencial, o trabalho de treino das competências necessárias para fazer escolhas livres: embora seja assustadora para os adultos e, eventualmente, para os adolescentes, é necessária para o desenvolvimento de valores. Assim, devem proporcionar-se oportunidades para fazer escolhas pessoais e respeitar essas escolhas”<sup>497</sup>.

---

<sup>490</sup> Cf. Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, 168.

<sup>491</sup> Cf. *Ibidem*, 169-172.

<sup>492</sup> Cf. Mauro AMATUZZI, «O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica», in *Revista Estudos de Psicologia* 17 (2000) 26-27.

<sup>493</sup> Cf. Antonio ÁVILA, *Para conhecer a psicologia da religião*, 171.

<sup>494</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 202.

<sup>495</sup> Cf. Lawrence KOHLBERG, *Psicologia del desarrollo moral*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992, 188.

<sup>496</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 203.

<sup>497</sup> *Ibidem*, 221.

## **Em síntese**

O Ensino Religioso Escolar procura ajudar os alunos na educação para o ser, na qual enquadrámos a procura de sentido para a existência humana. Muitas questões colocam o ser humano radicalmente em questão: o nascimento, a origem, a morte, o amor, a felicidade, a angústia, entre outros, suscitam a problematização do sentido da vida e dirigem-se ao ser humano.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procura promover um diálogo entre cultura e fé, articulando o conteúdo da mensagem bíblica com uma chave de leitura que clarifique as opções de fé e, ainda, que o aluno questione e se posicione perante as grandes questões da humanidade. Na especificidade dos alunos do 7ºano do ensino básico, cujo desenvolvimento religioso é influenciado pela dúvida, é importante que o adolescente confronte os dados das ciências naturais com as narrativas da criação e a mensagem fundamental da Bíblia sobre a criação, para articular os dados das ciências com a mensagem religiosa das origens.

O próximo capítulo procurará apresentar uma proposta de planificação de lecionação da temática das origens no sétimo ano de escolaridade, propondo metodologias, recursos, metodologias de avaliação para a abordagem desta temática no 7ºano de escolaridade.

### CAPITULO III – PRÁTICA LETIVA DA UNIDADE LETIVA 1 DO 7ºANO DE ESCOLARIDADE – “AS ORIGENS”

O currículo prescrito<sup>498</sup> da disciplina de EMRC, aprovado pela Conferência Episcopal Portuguesa e pelo Ministério da Educação, é traduzido no currículo apresentado através dos manuais e textos que chegam às mãos dos professores<sup>499</sup>. Por sua vez, este currículo acabará por ser recebido e adaptado ao passar por uma planificação, resultado final da representação mental que os professores constroem do programa. A partir desta representação mental chegaremos ao currículo real ou operacional, que corresponde ao currículo que chega à sala de aula, que também é o currículo percebido, por exemplo, pelos professores da mesma disciplina, pelo Conselho Pedagógico, pelo Departamento Curricular, pelos Conselhos de Turma, uma vez que este é analisado nestes órgãos escolares<sup>500</sup>.

“Depois de estes níveis de aplicação chegamos ao currículo realizado ou experiencial, aquele que é a expressão da interação didática, a forma como o professor, efetivamente vai trabalhar os conteúdos que escolheu para cada aula, usar o manual, construir e aplicar os instrumentos de avaliação, portanto, o modo como o currículo é vivenciado por aquela equipa de trabalho, que é a turma com o seu professor”<sup>501</sup>.

O programa de EMRC lida ainda com o currículo oculto, que exprime os valores e as crenças de cada docente, em particular.

Ao longo deste capítulo procuraremos explicar o currículo realizado referente à unidade letiva 1 do 7ºano do Ensino Básico, junto da turma do 7º4. Assim, este capítulo procurará explicitar a forma como o docente procurou adaptar o programa da disciplina de EMRC, tendo por base o currículo prescrito, uma transmissão adequada ao desenvolvimento cognitivo dos adolescentes e a pedagogia mais adequada<sup>502</sup>.

#### **1. Caracterização da escola e comunidade educativa**

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches (AEFS) integra sete estabelecimentos de ensino e educação desde o ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino

---

<sup>498</sup> O currículo prescrito é o currículo oficial, constituído por uma proposta formal que foi apresentado junto do Ministério da Educação.

<sup>499</sup> O currículo apresentado nem sempre reproduz fielmente o currículo prescrito.

<sup>500</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 33-34.

<sup>501</sup> *Ibidem*, 34.

<sup>502</sup> Cf. *Ibidem*, 36.

básico. As escolas que compõem o agrupamento são: Escola Básica Dr. Francisco Sanches, EB 1 da Misericórdia, EB1/JI Quinta da Veiga, JI Quinta das Fontes, EB1/JI das Enguardas, EB1 de S. Vítor e EB1/JI Bairro da Alegria. Estas escolas situam-se nas freguesias de S. Victor e São Vicente, freguesias com elevada densidade populacional, onde estão identificados bairros sociais. Na área de influência do agrupamento verificam-se vários estratos sociais, culturais e económicos, bem como forte incidência de população emigrante de origem diversa e com língua materna diferente do Português. A Escola Básica Dr. Francisco Sanches foi alvo de uma intervenção recente, apresentando salas equipadas informaticamente com computador, colunas de som, acesso à internet e projetor. As salas são aquecidas e com material escolar adequado.

O Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches pretende constituir-se como um foco de desenvolvimento formativo e cultural na comunidade educativa em que se integra, pautando a sua ação pela exigência, responsabilidade e cooperação.

Do ponto de vista do contexto económico as famílias dos alunos que frequentam este agrupamento apresentam situação económica frágil, sendo que 49% dos alunos beneficiam de Apoio Social Escolar, o que revela que a maior parte dos alunos tem dificuldade em aceder ao material escolar essencial. Relativamente à profissão dos Encarregados de Educação (EE) verifica-se que a sua maioria são operários ou têm profissões não especializadas, verificando-se ainda uma taxa bastante significativa de EE desempregados.

Do ponto de vista social salienta-se o facto de existirem vários alunos oriundos de bairros sociais, com famílias com graves debilidades de estruturação, que vão do desemprego, à toxicod dependência, ao alcoolismo e à baixa escolarização. Nos bairros sociais localizados no agrupamento verificam-se vários grupos minoritários com famílias oriundas de países falantes do Português (Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, entre outros) e famílias provenientes de países não falantes do Português (Roménia, Ucrânia, China, Senegal, entre outros). Verifica-se ainda que 4% dos alunos do agrupamento são oriundos de famílias falantes do Romani. Cerca de 80% dos alunos não possuem computador em casa, fator que limita a possibilidade de pesquisa em casa.

No que respeita ao contexto psicológico verifica-se que 11% dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que a avaliação cognitiva a que foram sujeitos revelou que estes alunos apresentam desenvolvimento cognitivo inferior e muito inferior, em relação aos padrões normais. De salientar que 5% dos alunos do agrupamento apresentam Necessidades Educativas Especiais.

O AEFS pretende satisfazer as necessidades sociais ligadas à comunidade educativa, nomeadamente o acesso ao sucesso escolar, diversificando as ofertas educativas de acordo com as necessidades da comunidade, de forma a formar cidadãos responsáveis do ponto de vista pessoal e social e, igualmente, preparados cientificamente para os desafios do futuro<sup>503</sup>.

“Os resultados que se pretendem atingir identificam-se nas seguintes metas:

- melhorar os resultados escolares dos seus alunos;
- diminuir a taxa de abandono;
- diminuir a taxa de absentismo escolar;
- diminuir a taxa de retenção;
- potenciar a relação escola-comunidade”<sup>504</sup>.

O Projeto Educativo<sup>505</sup> do AEFS está sustentado em alguns princípios, nomeadamente: inclusão, equidade, responsabilidade e inovação, com a finalidade de construir uma escola de qualidade/ser uma escola para a cidadania, através de um acompanhamento personalizado que visa o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzem no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

O Projeto Educativo do AEFS pretende dar resposta às seguintes dimensões:

- comunidade, valorizando a cidadania;
- currículo, através da organização das aprendizagens de acordo com as características de cada aluno;
- organização, através da organização de espaços, tempos e grupos de trabalho;
- desenvolvimento Profissional, através do “trabalho colaborativo para a conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação curricular e em processos de formação e supervisão associados ao levantamento das áreas de conhecimento e da prática profissional a aprofundar”<sup>506</sup>.

---

<sup>503</sup> Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo 2013-2017*, Braga, 2014, 7-18.

<sup>504</sup> *Ibidem*, 18.

<sup>505</sup> Por Projeto Educativo podemos definir como “o documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa”.

Adelino COSTA, *Gestão Escolar. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*, Texto Editora, Lisboa, 1991, 10.

<sup>506</sup> *Ibidem*, 20.

O AEFS definiu 2 metas e 12 objetivos a alcançar no quadriénio 2013-2017:

Tabela 7 – Metas e objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.

Metas <sup>507</sup>	Objetivos <sup>508</sup>
Meta 1 – Construir uma escola de qualidade	Objetivo 1 - Implementar ofertas formativas que respondam às necessidades dos alunos, valorizando o seu saber cultural, promovendo a inclusão, e criando condições para a aprendizagem em função das capacidades e da cultura de cada um.
	Objetivo 2 - Dar visibilidade às aprendizagens obtidas no desenvolvimento de projetos escolares.
	Objetivo 3 - Reconhecer o mérito dos elementos da comunidade escolar.
	Objetivo 4 - Garantir o desenvolvimento de medidas promotoras da aprendizagem e do sucesso escolar a todos os alunos que delas necessitem.
	Objetivo 5 - Diversificar e inovar as metodologias de ensino e aprendizagem.
	Objetivo 6 - Potenciar a articulação de conteúdos, estratégias, recursos e formas de avaliação.
	Objetivo 7 - Acompanhar as lideranças intermédias no sentido de potenciar o trabalho colaborativo entre professores, alunos, pais e encarregados de educação e os parceiros educativos.

<sup>507</sup> *Ibidem*, 21.

<sup>508</sup> *Ibidem*, 21.



Meta 2 – Ser uma escola para a cidadania	Objetivo 8 - Participar projetos locais e internacionais que potenciem o conhecimento, a interculturalidade, o voluntariado e os direitos humanos.
	Objetivo 9 - Assegurar a plena ocupação do tempo escolar de cada um dos alunos.
	Objetivo 10 - Promover um clima de aprendizagem, criando estratégias para a resolução da indisciplina e da perturbação dos processos de aprendizagem.
	Objetivo 11 - Aprofundar/estreitar a relação com as parcerias.
	Objetivo 12 - Aprofundar a participação das famílias, pais e encarregados de educação, nas dinâmicas escolares.

## 2. Caracterização da turma

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na turma 4 do 7ºano da Escola Básica Dr. Francisco Sanches, do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. A turma é constituída por 26 alunos e 24 estão inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, o que corresponde a 92% dos alunos. A turma de EMRC é composta por 24 alunos, dos quais 9 são do género masculino e 13 são do género feminino. A média de idades é de 12,2 anos, variando entre os 11 e os 14 anos. Dos alunos que compõem a turma, 4 encontram-se a frequentar o 7ºano de escolaridade pela segunda vez consecutiva. Beneficiam de Ação Social Escolar 16 alunos da turma, o que corresponde a 70% da turma. Do total de alunos, 4 alunos foram propostos para Plano de Ação Tutorial<sup>509</sup>.

<sup>509</sup> “o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, número 4 do artigo 44 do Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho.

“g) Implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos”.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, alínea g) do número 3 do artigo 32º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Face à experiência letiva da PES é possível tecer as seguintes considerações: na sua generalidade a turma é pouco participativa e revela algumas dificuldades em responder aos desafios do professor. Na globalidade, os alunos revelam pouco interesse pelo processo de ensino-aprendizagem, falta de atenção e, por vezes, comportamento irregular, o que dificulta o normal e profícuo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, devido a intervenções pouco organizadas. Do ponto de vista do aproveitamento, a turma caracteriza-se pelo baixo rendimento escolar e dificuldades a nível do raciocínio lógico e abstrato. Os alunos que se encontram a frequentar o 7º ano de escolaridade pela segunda vez consecutiva não apresentam a disciplina de EMRC no Plano Individual de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE)<sup>510</sup>.

Nas relações mantidas com os alunos no decorrer das aulas observadas pode constatar-se que manifestam sentido de solidariedade e interajuda. Ao longo da PES criou-se uma relação de afinidade e empatia entre professor e alunos. Verificou-se um aumento gradual do interesse pelas atividades propostas, bem como a realização das tarefas no tempo adequado e de forma autónoma.

### **3. Experiência letiva no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada**

A unidade letiva 1 – As origens – é uma das quatro unidades letivas previstas no programa de EMRC do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico<sup>511</sup>. De acordo com o Despacho que define o calendário escolar prevê-se a lecionação de EMRC em trinta e duas aulas de quarenta e cinco minutos<sup>512</sup>. Assim, e após uma análise objetiva das metas curriculares e conteúdos previstos para as quatro unidades do programa de EMRC do 7º ano, prevê-se a lecionação de cerca de sete aulas para cada unidade letiva. Para a lecionação desta unidade foi opção a sua lecionação em seis aulas, a ocorrer entre o primeiro e segundo período do ano letivo 2015/16, como se pode verificar nas grelhas de planificação, que se apresentam no ponto 4 deste capítulo. A lecionação desta unidade letiva culmina com a avaliação dos conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos.

A planificação das aulas teve sempre por base a intenção de motivar os alunos para a aquisição dos conhecimentos e capacidades pretendidas, recorrendo a estratégias

---

<sup>510</sup> Cf. GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Capítulo III, do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

<sup>511</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 71.

<sup>512</sup> Cf. GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO DO ENSINO E DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, Despacho n.º 7104-A/2015 de 26 de junho.

diversificadas e atuais. Foram privilegiados processos de avaliação contínua e sistemática dos alunos, recorrendo à aplicação *Plickers*<sup>513</sup> e grelhas de observação direta e a uma ficha de avaliação dos conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos.

De salientar ainda que todas as aulas foram planificadas de acordo com a caracterização da turma, promovendo atividades de caráter mais teórico em alternância com atividades de caráter mais prático.

O núcleo de estágio desta escola desenvolveu ainda a atividade “Cuidar a Terra”, cujo principal objetivo era dar a conhecer aos alunos a Encíclica *Laudato Si*, do Papa Francisco.

#### 4. Proposta de planificação da Unidade Letiva 1 do 7º ano

Pela planificação, o currículo adquire um sentido, resultando num equilíbrio de interesses e conflitos, provenientes da reflexão do professor sobre o que ensina, “quem ensina, a quem ensina, onde ensina e porque ensina”<sup>514</sup>. Através da planificação o docente toma as decisões<sup>515</sup> que lhe são próprias e adapta a lecionação aos alunos-alvo, de acordo com as possibilidades que dispõe<sup>516</sup>.

“O alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente diversidade da população escolar vieram demonstrar a necessidade de encarar o currículo como um processo de decisões que se vão tomando sucessivamente nos vários níveis organizacionais do sistema educativo. Neste sentido, a escola assume hoje um papel curricular, como mediadora entre as decisões político-

---

<sup>513</sup> A aplicação *Plickers*, disponível para sistemas operativos Android e IOS, permite ao docente obter respostas dos alunos em tempo real. Os alunos recebem um cartão impresso em papel com um código, com o qual podem fornecer uma resposta a uma questão colocada pelo professor. O professor usando a aplicação num dispositivo móvel, telemóvel ou tablet, com acesso à internet recolhe as respostas para visualização da resposta de cada aluno em tempo real.

<sup>514</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 38.

<sup>515</sup> “As decisões sobre o currículo implicam sempre uma variedade de níveis de amplitude:  
- O nível central – Que é preciso aprender nas escolas de um país? Que modos de ensinar são recomendados?  
- O nível institucional – Como vai a escola A ou B assegurar eficazmente as aprendizagens aos seus alunos, no concreto? Que opções toma como escola? Que face quer ter para o público, valorizando e afirmando-se sobretudo em quê?  
- O nível grupal – Que decisões particulares é preciso tomar ao nível dos grupos de professores (formais, instituídos ou informais)?  
- O nível individual – Que fazer cada dia na ação educativa concreta, face aos alunos com que se trabalha?”

Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*, 39-40.

<sup>516</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 38.

administrativas e as situações concretas da população estudantil que a frequenta. Cabe pois à escola – a cada escola – adequar as orientações nacionais à sua realidade particular, assegurando o direito de todos e de cada um dos alunos a aprender”<sup>517</sup>.

Na planificação, o docente toma decisões sobre os conteúdos, estabelece o ritmo de aprendizagem e readapta o processo ensino-aprendizagem de acordo com as informações que recolhe da avaliação contínua que vai realizando<sup>518</sup>. O docente considera ainda “o tempo, as condições materiais, aqueles alunos, o próprio professor e as políticas da sua escola”<sup>519</sup>, sem esquecer o Projeto Educativo onde está inserido.

Durante a PES foram utilizados recursos originais, elaborados pelo docente.

Segue agora uma proposta de planificação da Unidade Letiva 1 do programa de EMRC do 7ºano de escolaridade. Em cada uma das aulas é apresentada uma narração da planificação da aula e a grelha resultante da planificação.

#### 4.1. Aula 1 – Os dados das ciências exatas sobre a origem do universo e da vida

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** o acolhimento aos alunos é realizado com a saudação aos mesmos. Segue-se um momento de organização dos materiais dos alunos (caderno diário, manual do aluno e material de escrita).

**Registo do sumário:** registo, no caderno diário, do sumário no início da aula, a saber: “Os dados da ciência sobre a origem do universo, da vida e do ser humano.

O sentido das origens.”

**Exploração de um PREZI<sup>520</sup>:** o professor começa por fazer um *brainstorming* a partir da questão “Afiml como e quando começou o universo e a vida?”. Segue-se um momento de diálogo vertical e horizontal em torno da questão e o professor vai registando no quadro as respostas dos alunos. Este momento tem por objetivo a motivação dos alunos para a temática e, ainda, fazer o diagnóstico dos conhecimentos e capacidades dos alunos nesta área<sup>521</sup>. Além disso, pretende-se introduzir a temática em estudo.

---

<sup>517</sup> Teresa LEITE, «Planeamento e concepção da acção de ensinar», in *Situações de Formação 2* (2010) 12.

<sup>518</sup> Cf. *Ibidem*, 55.

<sup>519</sup> *Ibidem*, 55.

<sup>520</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>521</sup> “1 — A avaliação diagnóstica responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem (...).

2 — No desenvolvimento da avaliação diagnóstica deve ser valorizada a intervenção de docentes dos diferentes ciclos e recolhidas e mobilizadas informações que permitam a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos”.

De seguida e, a partir das respostas dadas, o professor explica o conceito de teoria, recordando de seguida a teoria do *Big Bang* já estudada na disciplina de Ciências Físico-Química.

**Visualização de um vídeo:** segue-se a visualização de um vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4gin20OcVg><sup>522</sup>. É apenas visualizada uma parte do vídeo original, nomeadamente a partir de 1min e 47 seg. até aos 2 min e 43 seg. A visualização do vídeo tem por objetivo permitir uma compreensão mais eficaz desta teoria, compreendendo as hipóteses e os dados científicos subjacentes: a Lei de Hubble e a teoria da Relatividade de Einstein. Segue-se um momento de diálogo vertical e horizontal acerca do vídeo, sendo esclarecidos alguns conceitos.

**Exploração de um PREZI:** segue-se a explicação científica acerca do início da vida, sendo que o professor explica que a vida surgiu a partir de reações químicas que deram origem a ser unicelulares que posteriormente se diferenciaram e deram origem a seres multicelulares. Segue-se a explicação da teoria da evolução. O Professor recorre à adaptação do exemplo das borboletas brancas e escuras: “Em Inglaterra, antes de 1848, as borboletas escuras constituíam menos de 2% da população. Depois desta data a percentagem começou a aumentar ao ponto de, 50 anos depois, o tipo escuro representar 95% das borboletas de Manchester e doutras áreas altamente industrializadas.

Estas borboletas descansam nos troncos das árvores, que antes de 1848, tinham tonalidade clara. Assim, as borboletas claras passavam despercebidas às aves que eram os seus predadores.

Com o aumento das fábricas os troncos começaram a ficar mais escuros e as borboletas brancas passaram a ser mais visíveis pelos predadores, começando a desaparecer. Pelo contrário, as borboletas escuras passaram a ficar camufladas nos troncos escuros, fugindo aos predadores.

Como as borboletas escuras estavam mais adaptadas ao meio, multiplicaram-se facilmente”<sup>523</sup>. Recorre ainda às imagens disponíveis nesse *site* que serão apresentadas no PREZI, para melhor explicação dos conceitos subjacentes a esta teoria.

---

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, do artigo 10º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

<sup>522</sup> João Felipe BATTISIT, *O Universo Além do Big Bang completo*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4gin20OcVg>.

<sup>523</sup> A. QUINTANILHA, *200 anos do nascimento de Darwin*, disponível em [http://darwin2009.cienciaviva.pt/home/index.asp?acao=shownot&id\\_noticia=35](http://darwin2009.cienciaviva.pt/home/index.asp?acao=shownot&id_noticia=35).

**Síntese final:** no final o professor apresenta um quadro síntese dos dados científicos sobre o início do universo e da vida. Este quadro está disponível na página 12 do manual do aluno.

**Exploração do PREZI:** segue-se a explicação da leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências. Como motivação para o tema o professor lança algumas perguntas retóricas, com o objetivo de estimular a reflexão do aluno sobre o sentido das origens.

“Será que o universo e a vida surgiram por acaso?”

“De onde venho?”

“Para onde vou?”

“Existirá algo após a morte?”

O professor apresenta a teoria do *Bolo de Chocolate* adaptado do vídeo disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt\\_4bkk](https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt_4bkk)<sup>524</sup>. A apresentação desta teoria tem por objetivo fazer o aluno refletir sobre os dados da ciência acerca da origem da vida, em específico, e o “acaso” apresentado pelas ciências exatas em contraposição com a possibilidade da existência de um Criador.

“Imagina que ao sair ao chegar a casa vais encontrar algo que não estava lá: um bolo de chocolate.

Lembra-te que és um cientista: ao sair de casa não havia bolo e agora há.

Duas teorias a respeito do aparecimento do bolo de chocolate.

Teoria 1:

Uma pessoa que sabe fazer bolo de chocolate foi à despensa e pegou em todos os ingredientes necessários para fazer um bolo de chocolate. Ela misturou todos os ingredientes na proporção certa e na sequência certa, dentro do recipiente, pegou na massa, levou ao forno na temperatura e tempo certo e ao tirar o bolo colocou-o em cima da mesa.

Teoria 2:

Um camião do supermercado está a fazer entregas. Ao passar junto a tua casa, o filho do vizinho atravessou a rua de forma repentina e o motorista do camião para não o atropelar travou a fundo e o camião começou a capotar. Lá atrás rebentaram os sacos de farinha, os pacotes de leite abriram, latas de fermento e açúcar romperam. Havia também um cantil (para a água) que ao bater na carroçaria parte-se em 2 metades. Numa das

---

<sup>524</sup> Cf. GATEMISSOES, *Criação ou Evolução, Teoria do Bolo de Chocolate*, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt\\_4bkk](https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt_4bkk).

metades começou a cair um pouco de fermento, um pouco de farinha, um pouco de leite, um pouco de chocolate, um pouco de açúcar... Os ovos partiram-se no ar e caíram na metade que tinha os ingredientes. À medida que o caminhão foi capotando foi misturando estes ingredientes. No final o caminhão parou e incendiou-se. Foi um incendio enorme e quando os bombeiros chegaram ao local, encontraram sabem o quê? Um bolo de chocolate. Por acaso um dos bombeiros vivia em tua casa e levou-o para casa.”

Segue-se um diálogo horizontal e vertical sobre esta teoria e é introduzido o sentido cristão das origens, sendo que o professor explica que para os cristãos a vida surge por vontade de Deus, mas desenvolve-se por mecanismos científicos tendo em vista a felicidade. Deus torna-se assim a origem e o destino de toda a existência.

Conclui-se a aula com o desafio de, na próxima aula, continuar a aprofundar esta questão da origem do universo e da vida.

Tabela 8 – Grelha com a planificação da aula 1.

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário							
			<b>SUMÁRIO:</b> Os dados da ciência sobre a origem do universo, da vida e do ser humano. O sentido das origens.	Registo do sumário Acolhimento aos alunos	Caderno diário Quadro e caneta	.5'	Assiduidade e pontualidade Empenho
Religião e Experiência Religiosa.	B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	1. Questionar a origem, o destino e o sentido do universo e do ser humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>A teoria do Big-Bang;</li> <li>A teoria da evolução das espécies.</li> </ul> </li> </ul> <p>A maravilha do universo e a grandeza do ser humano.</p>	<p><i>Brainstorming</i> motivado pela questão "Afinal como e quando começou o universo e a vida?"</p> <p>Explicação do conceito de teoria, como modelo que qual a realidade conhecida pode ser descrita</p> <p>O professor explica a Teoria do <i>Big Bang</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização de um vídeo relacionado com a teoria do <i>Big Bang</i></li> </ul> <p>O professor explica a Teoria da Origem da vida</p> <p>O professor explica a Teoria da Origem da Humanidade e Evolução das Espécies recorrendo ao exemplo da borboleta clara e borboleta escura: Em Inglaterra, antes de 1848, as borboletas escuras constituíam menos de 2% da população. Depois desta data a percentagem começou a aumentar ao ponto de, 50 anos</p>	PREZI Quadro e caneta Computador Projektor multimédia Vídeo	5' 2' 5' 3' 8'	Participação pertinente e oportuna valorizando as intervenções positivas e fundamentadas.  Atenção, empenho e participação na aula  Cumprimentos das regras de sala de aula  Grelhas de observação



Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Origem última e primeira;</li> </ul> </li> </ul>	<p>depois, o tipo escuro representar 95% das borboletas de Manchester e doutras áreas altamente industrializadas.</p> <p>Estas borboletas descansam nos troncos das árvores, que antes de 1848, tinham tonalidade clara. Assim, as borboletas claras passavam despercebidas às aves que eram os seus predadores.</p> <p>Com o aumento das fábricas os troncos começaram a ficar mais escuros e as borboletas brancas passaram a ser mais visíveis pelos predadores, começando a desaparecer. Pelo contrário, as borboletas escuras passaram a ficar camufladas nos troncos escuros, fugindo aos predadores.</p> <p>Como as borboletas escuras estavam mais adaptadas ao meio, multiplicaram-se facilmente.</p> <p>Segue-se diálogo horizontal e vertical para compreensão da teoria da evolução das espécies</p> <p>O professor faz uma síntese com os alunos sobre os dados da ciência sobre a origem do universo e da vida, através do diálogo vertical</p> <p>Através de um breve momento de diálogo vertical o professor desafia os</p>		3'	

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
			<p>– Destino final.</p>	<p>alunos a perceber o sentido das origens através das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Será que o universo e a vida surgiram por acaso?</li> <li>-De onde venho?</li> <li>-Para onde vou?</li> <li>-Existirá algo após a morte?</li> </ul> <p>O professor explica o evolucionismo e criacionismo através da Teoria do <i>Bolo de Chocolate</i>:</p> <p>Imagina que ao sair ao chegar a casa vais encontrar algo que não estava lá: um bolo de chocolate.</p> <p>Lembra-te que és um cientista: ao sair de casa não havia bolo e agora há. Duas teorias a respeito do aparecimento do bolo de chocolate.</p> <p>Teoria 1:</p> <p>Uma pessoa que sabe fazer bolo de chocolate foi à despensa e pegou em todos os ingredientes necessários para fazer um bolo de chocolate. Ela misturou todos os ingredientes na proporção certa e na sequência certa, dentro do recipiente, pegou na massa, levou ao forno na temperatura e tempo certo e ao tirar o bolo colocou-o em cima da mesa.</p> <p>Teoria 2:</p> <p>Um camião do supermercado está a fazer entregas. Ao passar junto a tua</p>		<p>2'</p> <p>7'</p>	

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
				<p>           casa, o filho do vizinho atravessou a rua de forma repentina e o motorista do camião para não o atropelar travou a fundo e o camião começou a capotar. Lá atrás rebentaram os sacos de farinha, os pacotes de leite abriram, latas de fermento e açúcar romperam. Havia também um cantil (para a água) que ao bater na carroçaria parte-se em 2 metades. Numa das metades começou a cair um pouco de fermento, um pouco de farinha, um pouco de leite, um pouco de chocolate, um pouco de açúcar... Os ovos partiram-se no ar e caíram na metade que tinha os ingredientes. À medida que o camião foi capotando foi misturando estes ingredientes. No final o camião parou e incendiou-se. Foi um incendio enorme e quando os bombeiros chegaram ao local, encontraram sabem o quê? Um bolo de chocolate. Por acaso um dos bombeiros vivia em tua casa e levou-o para casa.         </p> <p>           O professor explica a perspetiva cristã do sentido das origens.         </p>		5'	

#### 4.2. Aula 2 – A narrativa da criação no livro do Génesis

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** A aula inicia com o acolhimento e cumprimento dos alunos. Segue-se um diálogo vertical e horizontal acerca da breve pesquisa solicitada pelo docente no final da aula anterior, relativa ao “Bosão de Higgs” ou “Partícula de Deus”. Esta pesquisa, apesar de não estar inicialmente planificada, foi solicitada aos alunos para debate acerca dos dados das ciências acerca do início do universo e da vida.

**Registo do sumário:** Registo do sumário, a saber: “A narrativa da criação no livro do Génesis”.

**Exercícios de consolidação:** O docente convida os alunos a responderem a alguns exercícios relativos aos conhecimentos e capacidades referentes à aula anterior, recorrendo à aplicação *Plickers*<sup>525</sup>. A aplicação permite saber em tempo real a resposta de cada aluno a cada uma das questões<sup>526</sup>, possibilitando um maior acompanhamento das dificuldades dos alunos, bem como a oportunidade para esclarecer algumas dúvidas. Os resultados e resposta de cada questão são registados na plataforma, que elabora um gráfico com a percentagem de acerto a cada uma das questões. Este recurso é utilizado também como avaliação formativa, de forma a colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos.

**Solução de problema:** Através de diálogo vertical e horizontal o professor solicita aos alunos que recontem a teoria do *Big Bang* e da origem da vida, utilizando linguagem apropriada e destinada a alunos do 1ºano de escolaridade. No final, solicita que elaborem cartões alusivos à história criada. O docente solicita aos alunos que registem a sua proposta nas cartolinas, como exemplificado na figura 2. Pretende-se com esta estratégia que os alunos descubram a necessidade de adequar a linguagem de acordo com o público-alvo. Através da solução deste problema, pretende-se que os alunos experimentem uma das características da linguagem simbólica, uma analogia relativa à realidade que sugere essa mesma realidade.

---

<sup>525</sup> Previamente o professor constitui a turma no site da aplicação, atribuindo a cada aluno um número (de 1 a 40). Na aula, cada aluno recebe um cartão com o seu respetivo número. O cartão tem 4 posições. A cada posição corresponde uma resposta (A,B,C ou D). Para responder os alunos rodam o cartão, colocando para cima a opção correta. De seguida, o professor através de um leitor dos cartões, por exemplo um telemóvel ou um tablet, com ligação à internet e com a aplicação *Plickers* instalada, recolhe as respostas dos alunos. Automaticamente as respostas são assumidas pela aplicação que indica no quadro a percentagem de acerto dessas questões. O professor pode consultar no seu leitor quais os alunos que acertaram ou erraram a pergunta, direcionando a ação pedagógica para colmatar as dificuldades evidenciadas.

<sup>526</sup> Cf. Anexo 2.



Figura 2 – Exemplo de 3 cartolinas utilizadas pelos alunos para recontar o Big Bang utilizando linguagem simbólica.

De seguida, a partir da atividade realizada e com o auxílio de um PREZI<sup>527</sup>, o professor explica a distinção entre significado literal e significado simbólico, introduzindo o modo narrativo e o subgénero o mito, explicando a sua função simbólica. Durante a exploração do PREZI o docente aborda a linguagem simbólica no texto bíblico, em especial no relato bíblico da criação.

**Visualização de excertos de filmes:** De seguida o docente propõe aos alunos a visualização de um excerto (minuto zero a 2min e 53s) da minissérie “A Bíblia”<sup>528</sup>, relativo a Gn 1. De seguida, solicita aos alunos a visualização de um excerto (8min e 9 seg a 9min e 2 seg e 14min e 21seg a 16min e 6 seg) do vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M><sup>529</sup>, relativo a Gn 2. Com estes recursos o docente pretende explorar nas narrativas bíblicas da origem do universo e da vida.

**Resolução de exercícios/síntese:** o docente fornece pasta de moldar aos alunos e solicita que em pares moldem o homem e a mulher, baseados no relato bíblico de Gn 2,1-24. O professor explica que esta narrativa bíblica, com recurso à linguagem mítica, pretendia mostrar que o ser humano provinha da matéria comum da natureza. Esta atividade tem por objetivo estimular os alunos para o aprofundamento teórico das narrativas bíblicas da criação.

---

<sup>527</sup> Cf. Anexo 3.

<sup>528</sup> Roma DOWNEY e Mark BURNETT, *A Bíblia*, produzido por Roma Downey et al., Pris Audiovisuais SA, 2013, DVD.

<sup>529</sup> JOCABILIS, I. *A História da Criação (coleção "As Mais Belas Histórias da Bíblia Para Crianças")*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M>.

Tabela 9 – Grelha com a planificação da aula 2.

Domínio de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário				Registo do sumário <b>Acolhimento aos alunos:</b> Questionar os alunos sobre a pesquisa solicitada acerca da "partícula de Deus – Bosão de Higgs"	Caderno diário Quadro e caneta	.5'	Assiduidade e pontualidade Empenho

Domínio de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.	L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	2. Conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos.	Conteúdos lecionados na aula anterior	<b>Exercícios de consolidação</b> dos conteúdos abordados na última aula. Com recurso a diálogo horizontal e vertical é elaborada uma síntese dos conteúdos abordados na aula anterior.	Aplicação <i>Plickers</i> Cartões <i>Plickers</i> Computador com ligação à internet Projetor Multimédia Leitor dos cartões <i>Plickers</i>	6'	Atenção, empenho e participação na aula
			. A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24):	<b>Atividade:</b> Através de diálogo vertical e horizontal o professor solicita aos alunos que <b>recontem</b> a Teoria do <i>Big Bang</i> e da origem da vida, utilizando linguagem apropriada e destinada a alunos do 1º ano de escolaridade. Os alunos elaboram cartões alusivos à produção efetuada. De seguida e a partir da atividade realizada, o professor explica a distinção entre significado literal e significado simbólico, introduzindo o modo narrativo e o sub-género o mito, explicando a sua função simbólica.	Cartões com balões de diálogo Patafix Lápis de carvão PREZI	15'	Resultados dos exercícios de consolidação de conhecimentos
			- Géneros literários; - O género narrativo mítico: características e finalidade.	Visualização do excerto da <b>minissérie “A Bíblia”</b> , relativo a Gn 1	Cd1 da minissérie “A Bíblia” de Mark Burnett – 0min a 2min 53 s	3'	Participação pertinente e oportuna valorizando as intervenções positivas e fundamentadas Cooperação com os colegas
			Visualização de um <b>vídeo</b> relativo a Gn 2,1-24	Vídeo disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=in3FbpgoC6M">https://www.youtube.com/watch?v=in3FbpgoC6M</a>	3'	Cumprimentos das regras de sala de aula	
			<b>Atividade:</b> o docente fornece pasta de moldar aos alunos e solicita que a pares moldem o homem e a mulher, baseados no relato bíblico de Gn 2,1-24. O professor explica que esta narrativa bíblica, com recurso ao mito, pretendia mostrar que o Ser Humano provinha da matéria comum às outras coisas da natureza.	Pasta de moldar Luvas de latex Toalhas de papel Materiais de limpeza Suporte para transporte	13'	Atenção e concentração Grelhas de observação	

#### 4.3. Aula 3 – Mensagem fundamental, elementos simbólicos na narrativa da criação e a criação noutras tradições religiosas

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** A aula inicia com o acolhimento e cumprimento dos alunos.

**Registo do sumário:** Registo do sumário, a saber: “Mensagem fundamental e elementos simbólicos na narrativa da criação.

A criação noutras tradições religiosas.”

**Exercícios de consolidação:** O docente convida os alunos a responderem a alguns exercícios relativos aos conhecimentos e capacidades referentes à aula anterior, recorrendo à aplicação *Plickers*. Com recurso a diálogo horizontal e vertical é elaborada uma síntese dos conteúdos abordados na aula anterior.

O professor inicia as questões colocadas aos alunos com a repetição da questão em que os alunos tiveram pior desempenho na aula anterior.

Atendendo à reduzida assiduidade de muitos alunos na aula anterior devido à participação numa atividade do Plano Anual de Atividades, o docente utiliza estes exercícios para elaborar uma síntese da última aula.

**Visualização de excerto de filme:** De seguida o docente mostra os resultados dos trabalhos elaborados na última aula, seres humanos, motivando os alunos para a visualização de um excerto do vídeo (8min e 9 seg a 9min e 2 seg e 14min e 21seg a 16min e 6 seg) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M><sup>530</sup>, relativo a Gn 2. Com estes recursos o docente pretende explorar a narrativa bíblica da origem da humanidade.

**Resolução de exercícios/diálogo vertical e horizontal:** O docente distribui uma ficha de trabalho para exploração elementos simbólicos presentes na narrativa da criação (Adão, Eva, Criação à imagem e semelhança e dar nome). Como motivação para a resolução da ficha de trabalho, o docente propõe aos alunos que preencham o seu nome em hebraico, de acordo com o documento distribuído pelo docente.

Com o recurso ao PREZI<sup>531</sup> o docente explora a ficha de trabalho com os alunos, desenvolvendo a simbólica presente nas narrativas da criação.

---

<sup>530</sup> JOCABILIS, I. *A História da Criação (coleção "As Mais Belas Histórias da Bíblia Para Crianças")*.

<sup>531</sup> Cf. Anexo 4.



### Nomes em Hebraico – 7<sup>o</sup>4 – 2015/16

N.º	Nome
1	אדריאן בת ה פיישוטו
2	מרקס בת אמנדה
3	קרזו בן פיליפה אנה
4	קוסטה בן ריטה אנה
5	אראוחו בן אנג'לו
6	ריבירו בן ברברה
7	פריירה בן ביאטריס
8	פרננדס בן ביאטריס
9	בת ברונה
10	רודריגז בן קרוליני
11	מאסדו בן קרוליני
12	קרבאליו בן דניאל
14	בן דיוגו
17	מרקס בן פרנסיסקו
18	לייטה בן פרדריק
19	בן גבראלה
20	פריירה בן אינס
21	ג'סיקה גונסאלווס
23	קרבאליו בן לואיס
24	סילבה בן נונה
25	פריירה בן רודריגו
26	קוריאה בן רודריגו
28	וסקונסלוס בן נצחון
29	מארק

Nome dos  
alunos



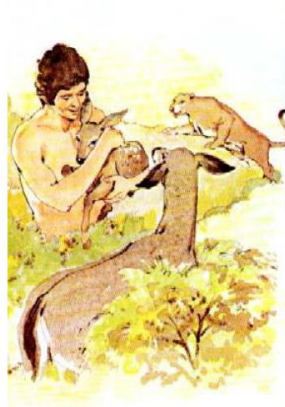
Educação  
Moral e  
Religiosa  
Católica

Figura 3 – Nomes dos alunos do 7<sup>o</sup>4 em Hebraico.



## Dar Nome

Significa a submissão de toda a natureza às pessoas. Deus quis submeter a natureza ao ser humano para que dominasse sobre ela, mas dominar não significa destruir!




### Exemplos atuais:

Nome de planetas: HD 80606 b

Nome de espécies: *Malus sylvestris* (Macieira)

Nome: \_\_\_\_\_

7º4 | 2015-16 | Educação Moral e Religiosa Católica




## Adão

Hebraico:

\_\_\_\_\_ : Solo vermelho

\_\_\_\_\_ : Sangue

\_\_\_\_\_ : da terra/argila

Significado: enraizamento corporal  
no universo material



Educação  
Moral e  
Religiosa  
Católica



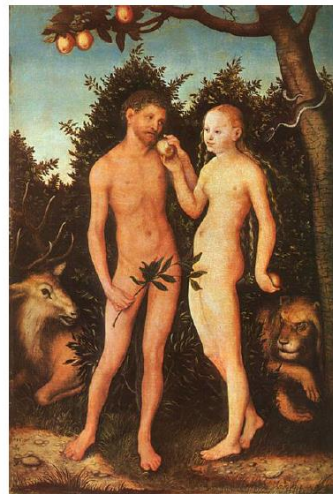
Figura 4 – Ficha de trabalho para exploração elementos simbólicos presentes na narrativa da criação.

# Eva

Hebraico:

\_\_\_\_\_ : vivente

**Significado:** exprime a função materna da mulher.



\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Façamos o Ser Humano à nossa \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

**Significado:** o homem e a mulher são a obra-prima da criação e são parecidos com Deus: capazes de criar, amar, cuidar da natureza e dos outros.



Adão e Eva viveram no jardim do Éden, que corresponde à \_\_\_\_\_.  
(Indica no mapa)



Figura 5 – Continuação da ficha de trabalho para exploração elementos simbólicos presentes na narrativa da criação.

**Exposição dialogada:** de seguida, e com recurso ao PREZI, o docente explora a mensagem fundamental do livro do Génesis, reforçando que: a origem de todas as coisas é Deus; Deus mantém as coisas na existência; o amor de Deus cria e alimenta a natureza; todas as coisas materiais são boas; o ser humano é a obra-prima de Deus; um hino ao criador e à dignidade do ser humano.

**Discussão com recurso a meios informáticos:** o docente analisa com os alunos a Sura 71, 12-20 referente à criação no Islão. Após esta exposição explica que se realizará uma videochamada através do software SKYPE com alunos da Turquia, da escola Burdur Bilim ve Sanat Merkezi, que professam o Islão. Estes alunos prepararam uma pequena apresentação para explicar a visão do Islão face à temática da criação. O docente elabora, em conjunto com os alunos, algumas questões/dúvidas a colocar aos alunos turcos. É ainda oportunidade para abordar, de forma simples, a importância da tolerância religiosa e os recentes atentados terroristas a Paris, a 13 de novembro. Segue-se a realização da videochamada, com oportunidade de conversa em inglês entre os alunos dos dois países. Ao longo da videochamada o docente vai traduzindo as apresentações dos alunos turcos de forma a que todos os alunos consigam acompanhar a videochamada.

Tabela 10 – Grelha com a planificação da aula 3.

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário							
<p><b>SUMÁRIO:</b> Mensagem fundamental e elementos simbólicos na narrativa da criação. A criação noutras tradições religiosas.</p>				Registo do sumário Acolhimento aos alunos	Caderno diário Quadro e caneta	.5'	Assiduidade e pontualidade Empenho
Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.	L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	2. Conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos.	<p>. A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24): –Géneros literários; –O género narrativo mítico: características e finalidade.</p>	<p><b>Exercícios de consolidação</b> dos conteúdos abordados na última aula. Com recurso a diálogo horizontal e vertical é elaborada uma síntese dos conteúdos abordados na aula anterior.</p> <p><b>Motivação:</b> partir dos Seres Humanos elaborados na última aula com pasta de moldar Visualização de um <b>vídeo</b> relativo a Gn 2,1-24</p> <p><b>Motivação:</b> os alunos preenchem os dados pessoais na ficha de trabalho com recurso à tabela de nomes da turma em hebraico.</p>	<p>Aplicação <i>Plickers</i> Cartões <i>Plickers</i> Computador com ligação à internet Projetor Multimédia Leitor dos cartões <i>Plickers</i></p> <p>Vídeo disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M">https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M</a></p>	8'	Resultados dos exercícios de consolidação de conhecimentos
	F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	3. Conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica.	<p>. A mensagem fundamental do Génesis: –A origem de todas as coisas é Deus;</p>	<p><b>Exploração</b> de elementos simbólicos presentes na narrativa da criação (Adão, Eva, Criação à imagem e semelhança e dar nome) através do preenchimento de uma ficha de trabalho.</p>	<p>PREZI Nomes em hebraico Ficha de trabalho</p>	5'	5'
						12'	Atenção, concentração, empenho e participação na aula

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Religião e Experiência Religiosa	C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	4. Conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida.	<p>–Deus mantém as coisas na existência;</p> <p>–O amor de Deus cria e alimenta a natureza;</p> <p>–Todas as coisas materiais são boas;</p> <p>–O ser humano é a obra-prima de Deus;</p> <p>–Um hino ao criador e à dignidade do ser humano.</p> <p>• Islão: Sura 71, 12-20.</p> <p>• Hinduísmo: Upanishads, 1.1 Ar, Fogo, Água e Terra.</p>	<p><b>Diálogo</b> vertical e horizontal para <b>exploração</b> da mensagem fundamental do Génesis.</p> <p><b>Motivação:</b> explicação dos objetivos da realização do SKYPE e preparação de algumas questões a colocar aos alunos, a partir da Sura 71, 12-20. Realização de um <b>SKYPE</b> com alunos turcos (escola Burdur Bilim ve Sanat Merkezi), islâmicos, seguindo-se diálogo vertical e horizontal entre os alunos dos dois países sobre a origem da vida no Islão.</p>	Software SKYPE Câmara Microfone	15'	<p>Participação pertinente e oportuna valorizando as intervenções positivas e fundamentadas.</p> <p>Grelhas de observação</p>

#### *4.4. Aula 4 – A criação noutras tradições religiosas e o cuidado com criação*

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** a aula inicia com o acolhimento e cumprimento dos alunos.

**Síntese da aula anterior:** através do diálogo vertical e horizontal o docente convida os alunos a recordar a apresentação feita pelos alunos turcos da escola de Burdur Bilim ve Sanat Merkezi. Pretende-se que os alunos recordem que relativamente à temática da origem da vida e do universo, o Islão defende um Deus que tudo cria. Recorda as questões elaboradas na última aula a colocar aos alunos turcos referentes à Sura 30.30 “A criação feita por Deus é imutável. Esta é a verdadeira religião” e à Sura 71.19 “Deus aplainou a terra como um tapete para vós”. Assim, os alunos portugueses questionarão os alunos turcos sobre qual a visão do Islão em relação à teoria da evolução e o facto do cuidado com a natureza parecer ausente na Sura 71.19, questionando qual a posição do Islão na questão ecológica.

**Discussão com recurso a meios informáticos:** segue-se a realização de uma videochamada com recurso ao software SKYPE, com oportunidade de conversa entre os alunos dos dois países, bem como de troca de questões.

**Síntese da mensagem fundamental do Génesis:** de seguida o docente elabora uma síntese com os alunos recorrendo ao PREZI<sup>532</sup> e ao diálogo vertical e horizontal. Conclui-se que: a origem de todas as coisas é Deus; Deus mantém as coisas na existência; o amor de Deus cria e alimenta a natureza; todas as coisas materiais são boas; o ser humano é a obra-prima de Deus; um hino ao criador e à dignidade do ser humano.

**Exploração de um PREZI:** questionam-se os alunos “Olhemos em nosso redor. A criação é algo que já está terminado?”. São apresentadas imagens de uma sala de aula em meados do século XX e uma sala de aula atual. Desafia-se os alunos a explorar as diferenças entre as imagens e os responsáveis por essas diferenças através de diálogo vertical e horizontal. Ao longo do diálogo destaca-se que o ser humano também contribui para a criação, sendo por isso cocriador, colocando a sua criação ao serviço da humanidade.

**Segue-se a questão:** “A forma como o ser humano tem utilizado os recursos do planeta tem sido equilibrada?” com diálogo vertical e horizontal em torno da mesma.

---

<sup>532</sup> Cf. Anexo 5.

**Discussão e debate/*brainstorming*:** segue-se um período de discussão e debate motivado pela questão: “Que problemas e consequências advêm deste descontrolo?”. Pede-se aos alunos que pensem em elementos da criação e se apontem causas do uso abusivo desse elemento, bem como consequências desse uso. Para cada elemento-chave da criação é afixado um cartaz sugestivo desse elemento. Pede-se aos alunos que registem em papel autocolante as causas e consequências do uso abusivo desse elemento. Esse papel autocolante será colocado no cartaz que estará afixado no quadro da sala de aula. Pretende-se que os alunos reflitam em torno dos seguintes elementos-chave da criação: ar, água, espécies vegetais, espécies animais, solo e ser humano. Ao longo da atividade é explicado que o ser humano ao “dominar” a criação tem a responsabilidade de cuidar da mesma. Pela sua singularidade entre as demais criaturas, o ser humano é chamado a respeitar a criação com as suas leis internas.

**Registo do sumário:** registo do sumário, a saber: “A criação noutras tradições religiosas.

O cuidado e respeito com a criação”.

Nesta aula o docente optou pela escrita do sumário no final da aula, devido a limitações de tempo e agenda com a escola turca.



Tabela 11 – Grelha com a planificação da aula 4.

Dominios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento				<b>Acolhimento aos alunos</b>		.5'	Assiduidade e pontualidade
Religião e Experiência Religiosa	C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	4. Conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida.	. Islão: Sura 71, 12-20. . Hinduísmo: Upanishads, 1.1 Ar, Fogo, Água e Terra.	Resumo da apresentação da última aula dos alunos turcos de Burdur Bilim ve Sanat Merkezi, seguindo-se uma breve preparação das questões a colocar:  - Na Surata 30,30 “A criação feita por Deus é imutável”. Qual a visão do Islão em relação à teoria da evolução.  - Na Surata 71,19 “Deus aplainou a terra como um tapete para vós”. O cuidado com a natureza parece ausente. Qual a posição do Islão na questão ecológica?  Realização de um <b>SKYPE</b> com alunos turcos (escola Burdur Bilim ve Sanat Merkezi), islâmicos, seguindo-se diálogo vertical e horizontal entre os alunos dos dois países sobre a origem da vida no Islão.	Computador com ligação à internet Projetor Multimédia  Software SKYPE Câmara Microfone PREZI	5'  10'	Participação pertinente e oportuna valorizando as intervenções positivas e fundamentadas.  Atenção, empenho e participação na aula  Cumprimentos das regras de sala de aula  Atenção e concentração  Grelhas de observação

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.	F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	3. Conhecer o projeto de Deus presente na mensagem bíblica.	. A mensagem fundamental do Génesis: –A origem de todas as coisas é Deus; –Deus mantém as coisas na existência; –O amor de Deus cria e alimenta a natureza; –Todas as coisas materiais são boas; –O ser humano é a obra-prima de Deus; –Um hino ao criador e à dignidade do ser humano.	Realização da síntese dos conteúdos abordados na aula anterior através de diálogo vertical	PREZI	5'	
Ética e Moral	O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.	. Como se colabora com Deus na obra da criação: – cuidado e respeito por todas as coisas criadas; – respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição; – usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.	<b>Motivação:</b> Questionam-se os alunos “Olhemos em nosso redor. A criação é algo que já está terminado?”  São apresentadas imagens de uma sala de aula em meados do século XX e uma sala de aula atual. Questionam-se os alunos acerca das diferenças entre as imagens e os responsáveis por essas diferenças. Segue-se um diálogo vertical e horizontal. Ao longo do	PREZI	4'	

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
				<p>diálogo destaca-se que o Ser Humano também contribui para a criação, sendo por isso cocriador, colocando a sua criação ao serviço da humanidade</p> <p>Questionam-se os alunos “A forma como o Ser Humano tem utilizado os recursos do planeta tem sido equilibrada?”</p> <p><b>Brainstorming</b> motivado pela questão “Que problemas e consequências advêm deste descontrolo?”. Vão sendo afixados cartazes com imagens de alguns elementos da criação, indicando-se os problemas que afetam cada elemento da criação e as consequências que daí advêm. Os alunos preenchem as etiquetas com as causas do problema e as etiquetas com as suas consequências que serão coladas no respetivo cartaz.</p> <p>Ao longo do <i>Brainstorming</i> é explicado que o Ser Humano ao “dominar” a criação tem a responsabilidade de cuidar da mesma.</p>	<p>Imagens Patafix Marcador preto</p>	<p>15'</p>	<p>Cooperação com os colegas</p>

<b>Domínios de Aprendizagem</b>	<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Objetivos a atingir</b>	<b>Conteúdos a desenvolver</b>	<b>Estratégias de Ensino</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação formativa</b>
<b>SUMÁRIO:</b> A criação noutras tradições religiosas. O cuidado e respeito pelas coisas criadas.				Registo do Sumário	Quadro Caneta Caderno diário	4'	Empenho

#### 4.5. Aula 5 – O Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** a aula inicia com o acolhimento e cumprimento dos alunos.

**Registo do sumário:** segue-se o registo do sumário, a saber: “O cuidado pela criação.

O Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis”.

**Exercício de consolidação:** com recurso a um PREZI<sup>533</sup> é visualizado um vídeo sobre o *Earth Overshoot Day*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PRb-v1Oy5Kw><sup>534</sup>. O vídeo explora o dia da sobrecarga do Planeta Terra, ou seja, o dia do ano em que os recursos naturais disponíveis para um ano se esgotam. O professor explica que em 2015 o *Earth Overshoot Day* ocorreu a 13 de agosto e que são necessários 1,6 planetas para atender às necessidades humanas. Segue a resolução do exercício 1 da ficha de trabalho, onde se solicita aos alunos que expliquem o significado da expressão de *Earth Overshoot Day*.

No seguimento da aula anterior segue-se uma sistematização das causas do *Earth Overshoot Day* através de um *brainstorming* para encontrar as palavras-chave dessas causas, a saber: acumulação de resíduos; efeito de estufa; consumo de recursos naturais; degradação da água potável disponível; acumulação de gases nocivos. As palavras-chave são colocadas numa cartolina dividida em 2 partes, preenchendo neste momento a parte esquerda da cartolina. No centro da cartolina temos uma imagem com o Planeta Terra.



Figura 6 – Aspeto da cartolina para a realização do brainstorming.

<sup>533</sup> Cf. Anexo 6.

<sup>534</sup> EURONEWS, *Planeta Terra: A humanidade vive a crédito*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PRb-v1Oy5Kw>.

Nome: \_\_\_\_\_  
 N.º: \_\_\_\_\_  
 7º6 | 2015-16 | Educação Moral e Religiosa Católica

**Ficha de trabalho**

1. Qual o significado de “Earth Overshoot day”?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Constrói um cartaz com o Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis. Substitui os elementos da criação sublinhados por desenhos que os representem.

**Louvido Sejas Senhor...**

Grupo 1	Linha 1	Pelo teu irmão <u>Sol</u> , que clareia o dia
	Linha 2	e que, com a sua luz, nos ilumina.
Grupo 2	Linha 3	Pela irmã <u>Lua</u> e pelas <u>estrelas</u> , que no céu
	Linha 4	formaste, claras, preciosas e belas.
Grupo 3	Linha 5	Pelo irmão <u>vento</u> , pelo ar e pelas <u>nuvens</u> ,
	Linha 6	pelo sereno e por todo o tempo em que
Grupo 4	Linha 7	dás sustento às Tuas criaturas.
	Linha 8	Pela irmã <u>água</u> , útil e humilde, preciosa e casta.
Grupo 5	Linha 9	Pelo irmão <u>fogo</u> , com o qual iluminas
	Linha 10	a noite. Ele é belo e alegre, vigoroso e forte.
Grupo 6	Linha 11	Pela nossa irmã, a <u>mãe terra</u> , que nos sustenta e governa,
	Linha 12	produz <u>frutos</u> diversos,
Grupo 7	Linha 13	<u>flores</u> e <u>ervas</u> . Pelos que perdoam pelo Teu amor
	Linha 14	e suportam as enfermidades e tribulações.
Grupo 8	Linha 15	Pela nossa irmã, a morte corporal,
	Linha 16	da qual <u>homem</u> algum pode escapar.
Grupo 9	Linha 17	Louvai <u>todos</u> e bendizei o meu Senhor!
	Linha 18	Dai-Lhe graças e servi-O com grande humildade!

Figura 7 – Ficha de trabalho utilizada na aula 5.

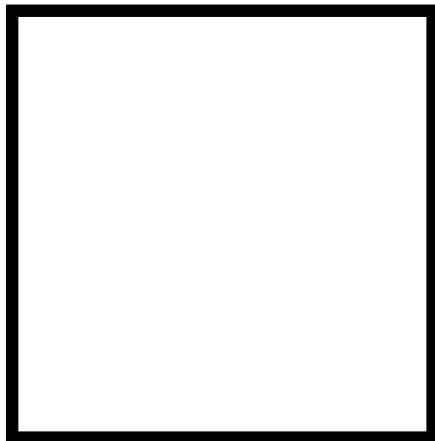
3. Servindo-te do banco de palavras seguinte, completa o texto para poderes compreender a relação existente entre Francisco de Assis e a natureza.

presença / carinho / económico / admiração / respeito / lucro / fé / celebração

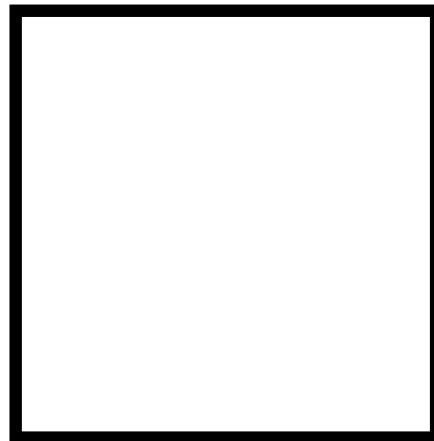
A atitude franciscana caracteriza-se pela \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ da natureza com todas as suas criaturas. Opõe-se, deste modo, a uma postura de utilização da natureza como coisas, na qual esta é valorizada apenas pelo seu proveito \_\_\_\_\_, como fonte de \_\_\_\_\_.

Francisco de Assis foi testemunha da vivência de uma fraternidade universal, na qual o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ por cada criatura refletem a \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_ de Deus sobretudo nos seres vivos.

4. Registo da evolução do gato



08/03/2016



07/06/2016

Figura 8 – Continuação da ficha de trabalho utilizada na aula 5.

**Pergunta retórica:** o professor continua a explorar o PREZI e coloca a seguinte pergunta retórica: Serão as preocupações com o planeta Terra um assunto apenas da atualidade?

**Diálogo vertical e horizontal:** segue-se a apresentação de São Francisco, com diálogo sobre alguns dados biográficos e o seu exemplo de admiração e cuidado pela criação.

**Palavras-chave:** ao longo da exploração do PREZI relativo à admiração e cuidado pela criação manifestados por São Francisco de Assis, são afixadas as palavras-chave destas atitudes no lado direito da cartolina usada anteriormente, a saber: admiração; celebração; cuidar; respeito; irmãos. O objetivo é levar os alunos a refletir sobre as diferenças entre a postura subjacente ao *Earth Overshoot Day* e a proposta de São Francisco de Assis.

**Visualização de um vídeo:** no sentido de complementar a abordagem dos conteúdos subjacentes à atitude de São Francisco de Assis perante a criação divina, o docente convida os alunos a visualizar um excerto de um vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dCukRz3pBWQ><sup>535</sup> (dos 2min28s a 3min23s).

**Trabalho de pares:** após a visualização do vídeo, o professor explora o Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis, uma obra literária do património artístico com fundamento religioso. O docente explica aos alunos que o Cântico das Criaturas pretende mostrar o encantamento e admiração pelo mundo manifestados por São Francisco, promovendo uma relação próxima entre a Humanidade e a criação. Os alunos recebem o material para a construção de um cartaz com o Cântico das Criaturas: papel autocolante, marcador e lápis de cor. Com a ajuda do exercício 2 da ficha de trabalho, cada grupo elabora uma parte do Cântico das Criaturas (2 linhas), substituindo os elementos da criação por desenhos representativos dos mesmos. No final cada grupo colará as tiras de papel num *K line* (com as dimensões de 1 m por 70 cm), elaborando assim a totalidade do Cântico das Criaturas. No final segue-se a leitura do referido cântico.

**Resolução de exercício:** segue-se a resolução do exercício 3 da Ficha de trabalho para sistematizar a atitude franciscana perante a criação.

**Diálogo vertical e horizontal:** continuando a exploração do PREZI segue-se um diálogo vertical sobre a encíclica *Laudato Si*, documento de 24 de maio de 2015, do Papa Francisco e a razão da escolha do nome Francisco, pelo atual Papa. O docente decidiu incluir este conteúdo, não previsto no programa de EMRC desta unidade letiva, para atingir um dos objetivos da aula, a saber: “Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação”. A encíclica é um dos documentos do Magistério da

---

<sup>535</sup> Vagner MELO, *CineKerygma Kids – Desenho Católico São Francisco de Assis*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dCukRz3pBWQ>.



Igreja que mais reflete sobre o cuidado pela Casa Comum, pelo que a sua inclusão se torna pertinente.

**Visualização de um vídeo:** no sentido de complementar as propostas da encíclica *Laudato Si*, o docente convida os alunos a visualizar um vídeo elaborado pelo docente, que resume num 1 minuto o conteúdo da encíclica.

**Desafio aos alunos:** no sentido de motivar os alunos para o objetivo 6 desta aula, “Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação”, o docente desafia os alunos a cuidar de um gato, sendo que devem registar uma fotografia do mesmo no dia da aula e uma fotografia na última aula do terceiro período (07-06-2016), para registar a evolução do seu gato. Com este desafio o docente pretende que os alunos amadureçam e se reapropriem da sua responsabilidade em assumir comportamentos que impliquem o cuidado pela criação. O registo pode ser efetuado no exercício 4 da ficha de trabalho.

Tabela 12 – Grelha com a planificação da aula 5.

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
Acolhimento e Sumário							
<p><b>SUMÁRIO:</b> O cuidado pela criação. O Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis.</p>				Registo do sumário Acolhimento aos alunos	Caderno diário Quadro e caneta	5'	Assiduidade e pontualidade Empenho
Ética e Moral	O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	6. Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como se colabora com Deus na obra da criação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Visualização de um vídeo sobre a relação do ser humano com o mundo natural, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PRb-v1Oy5Kw">https://www.youtube.com/watch?v=PRb-v1Oy5Kw</a></p> <p>Resolução do exercício 1 da ficha de trabalho</p> <p><i>Brainstorming</i> para identificação das causas do <i>Earth Overshoot day</i>, colocando as palavras-chave numa cartolina.</p> <p>Pergunta retórica: Serão as preocupações com o planeta Terra um assunto apenas da atualidade?</p>	Computador com ligação à internet Projektor Multimédia PREZI Cartolina Quadro branco Marcadores Papel autocolante Ficha de Trabalho	1'  7'	<p>Atenção, empenho e participação na aula</p> <p>Cumprimentos das regras de sala de aula</p> <p>Atenção e concentração</p> <p>Participação pertinente e oportuna valorizando as intervenções positivas e fundamentadas</p>
Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida.	G. Identificar os valores evangélicos.	5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>A relação de S. Francisco de Assis com a natureza: cuidado, admiração e celebração</li> </ul>	<p>Diálogo vertical e horizontal sobre o exemplo de São Francisco de Assis na admiração e cuidado pela criação, colocando as palavras-chave numa cartolina.</p>		7'	<p>Grelhas de observação</p>

Domínios de Aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo	Avaliação formativa
	K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis.</li> <li>• O apelo do Papa Francisco no cuidado pela casa comum</li> </ul>	<p>Visualização de um vídeo sobre a relação de São Francisco de Assis e a criação, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dCukRz3pBWQ">https://www.youtube.com/watch?v=dCukRz3pBWQ</a></p> <p>Trabalho de Grupo: Elaboração de um quadro com o Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis. Com a ajuda do exercício 2 da ficha de trabalho, cada grupo elabora uma parte do Cântico das Criaturas, substituindo os elementos da criação por desenhos representativos dos mesmos.</p> <p>Após a finalização do trabalho é realizada a leitura do Cântico das Criaturas.</p> <p>Resolução do exercício 3 da Ficha de Trabalho</p> <p>Diálogo vertical e horizontal</p> <p>Visualização de um vídeo sobre a Encíclica <i>Laudato Si'</i> do Papa Francisco, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JQLq4WvBIJ4">https://www.youtube.com/watch?v=JQLq4WvBIJ4</a></p>	<p>K line Lápis de Cor Patafix Marcadores Folhas de papel autocolante</p> <p>Cato</p>	<p>2'</p> <p>8'</p> <p>2'</p> <p>6'</p> <p>5'</p> <p>1'</p>	<p>Cooperação com os colegas</p>

<b>Domínios de Aprendizagem</b>	<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Objetivos a atingir</b>	<b>Conteúdos a desenvolver</b>	<b>Estratégias de Ensino</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação formativa</b>
Ética e Moral	O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	5. Desenvolver uma atitude de respeito e admiração pela obra da criação.		Lançamento do desafio cuidar de um gato		1'	

#### 4.6. Aula 6 – Avaliação dos conhecimentos e capacidades adquiridas na unidade letiva 1 do 7º ano – As origens

Antes de iniciarmos a proposta de avaliação para esta unidade letiva importa aprofundar a nossa reflexão sobre o que é avaliar. Em relação a este assunto importa clarificar que com a avaliação pretende-se mais do que avaliar o produto da aprendizagem, mas uma construção ativa do conhecimento<sup>536</sup>. Podemos categorizar o conhecimento em três níveis: declarativo, processual e condicional. No que ao conhecimento declarativo respeita, este corresponde “ao que, efetivamente, podemos declarar, através de palavras e sistemas simbólicos de todo o tipo”<sup>537</sup>. Por sua vez, o conhecimento processual corresponde ao que atualmente chamamos de capacidade, correspondendo à capacidade cognitiva de fazer ou seja conhecimento em ação<sup>538</sup>. O conhecimento condicional refere-se ao quando e porquê de aplicar o conhecimento declarativo ou processual<sup>539</sup>.

Podemos distinguir atualmente três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

“1 — A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

2 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

---

<sup>536</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Metas educativas e avaliação pedagógica», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 149-150.

<sup>537</sup> *Ibidem*, 151.

<sup>538</sup> Com a publicação do Despacho Normativo 17169/2011, de 23 de setembro, o conceito de competência dá lugar aos conhecimentos e capacidades que passam a nortear a avaliação dos alunos.

Cf. GABINETE DO MINISTRO, preâmbulo e alínea a) do Despacho Normativo 17169/2011, de 23 de dezembro.

<sup>539</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Metas educativas e avaliação pedagógica», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 152.

4 — A avaliação definida no n.º 2 é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação”<sup>540</sup>.

A modalidade de avaliação que tem suscitado maiores dificuldades junto dos professores é a avaliação formativa<sup>541</sup>, cujo principal objetivo é auxiliar numa intervenção planeada e consequente do processo de ensino-aprendizagem, através da recolha de dados para orientar e aperfeiçoar a atividade pedagógica, permitindo uma adaptação da pedagogia às especificidades de aprendizagem de cada aluno<sup>542</sup>. A avaliação torna-se assim, um instrumento para a tomada de decisões.

Quando o professor planifica o processo e estratégias de ensino, prevê os meios necessários para recolher as informações para avaliar o modo como o processo está a decorrer. O docente tem necessidade de “ler” o público-alvo para regular o seu modo de atuar e a planificação face à realidade que lhe é apresentada: “o material é apropriado; as estratégias adequam-se; a apresentação é clara; os alunos estão a acompanhar; estão atentos; a gestão está correta?”<sup>543</sup>. O resultado da reflexão pode levar a alterar a planificação, tornando-se este documento um guião de trabalho para o docente, que auxilia na tomada de decisões, durante e após a aula, como explicitado no esquema seguinte<sup>544</sup>. A avaliação formativa dos alunos deve, por isso, integrar a planificação das aulas. Além disso, deve recorrer a diversos instrumentos e estratégias de avaliação<sup>545</sup>.

---

<sup>540</sup> EDUCAÇÃO, números 1 a 4 do artigo 24ºA do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.

<sup>541</sup> Uma avaliação formativa alicerçada exclusivamente em fichas de avaliação poderá levar os alunos a reapropriar-se de conclusões erradas, apenas verificáveis no final da abordagem da unidade letiva em estudo. A avaliação formativa deve, por isso, valer-se de metodologias sistemáticas, de forma a que o aluno, professores e família possam colmatar as lacunas evidenciadas. Ao longo desta unidade letiva foram utilizados elementos de avaliação formativa através do recurso à aplicação *Plickers* ou ainda a avaliação da evolução do cato ao longo dos três meses que permitiram colmatar lacunas evidenciadas pelos alunos. Foram ainda utilizadas grelhas de observação direta para avaliar as atitudes do aluno: assiduidade, pontualidade, empenho, participação, atenção, concentração, a participação com contributos úteis ao desenvolvimento da aula e o cumprimento das regras de sala de aula. Esta grelha foi elaborada de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches.

<sup>542</sup> Cf. Cristina SÁ CARVALHO, «Metas educativas e avaliação pedagógica», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 155.

<sup>543</sup> *Ibidem*, 179.

<sup>544</sup> *Ibidem*.

<sup>545</sup> Cf. *Ibidem*, 180.

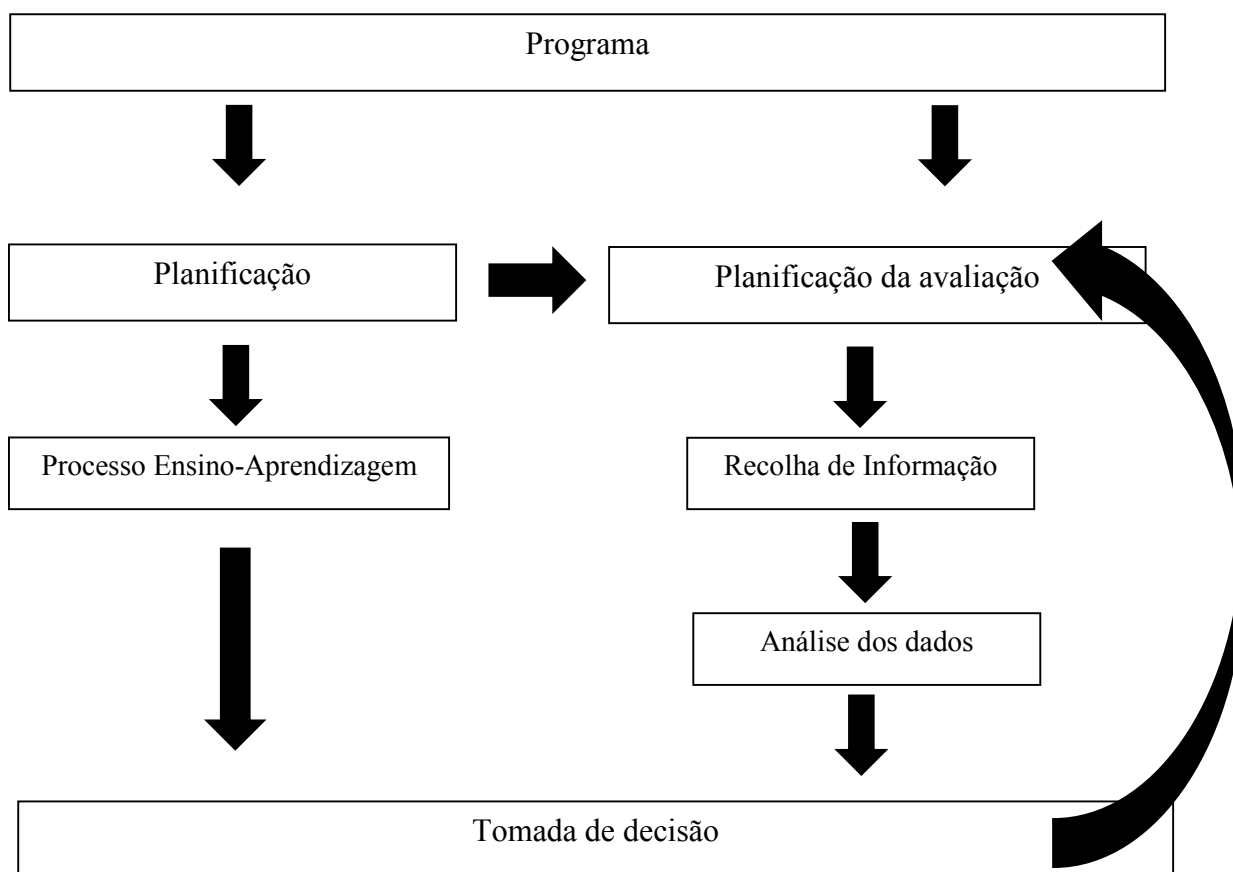


Figura 9 – Esquema ilustrativo da relação entre avaliação e planificação.

A avaliação adquire um valor de facilitação do sucesso educativo em detrimento da função exclusivamente certificadora, embora também o seja. Os psicólogos cognitivistas “ênfatizam a perspectiva das mudanças ao nível do conhecimento, uma atividade mental interna que não pode ser observada diretamente”<sup>546</sup>, no entanto os psicólogos comportamentais sobrevalorizam a dimensão da mudança de comportamentos<sup>547</sup>. “Em termos gerais, a aprendizagem acontece quando uma experiência (...) causa uma mudança relativamente permanente e duradoura do comportamento ou no conhecimento do sujeito”<sup>548</sup>.

Nas páginas seguintes segue o resultado da avaliação formativa realizada com recurso à aplicação *Plickers* e a grelha de observação utilizada durante a Prática de Ensino Supervisionada.

<sup>546</sup> *Ibidem*.

<sup>547</sup> Cf. *Ibidem*, 156.

<sup>548</sup> *Ibidem*.

Card ↑#	Student Name	Total %	Teoria que explica a origem do Univ...	Como e quando começou a vida na terra?	Segundo a Teoria do Big Bang o univer...	Segundo a teoria da evolução das	Segundo a visão cristã das origem da ...	Segundo a visão cristã da origem da v...	Segundo a visão cristã das origem da ...	A linguagem simbólica expressa a sua ...	O livro do Gênesis recorre à language...	O livro do Gênesis está repleto de da...	Na narrativa do Livro do Gênesis o Se...
		72%	93%	86%	100%	60%	47%	100%	90%	80%	10%	45%	100%
1	Nome dos alunos	60%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	A	C
2		82%	C	B	A	B	B	B	A	B	B	B	C
3		50%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	A	C
4		73%	C	B	A	B	B	B	A	B	B	A	C
5		80%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	B	C
6		60%	C	D	A	C	A	B	B	B	B	A	C
7		90%	C	B	—	D	A	B	A	B	A	B	C
8		80%	—	B	A	B	B	B	A	B	B	B	C
9		--%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10		73%	C	A	A	B	A	B	A	B	B	A	C
11		73%	C	B	A	B	A	B	A	A	B	A	C
12		70%	C	B	A	D	B	—	A	B	B	B	C
14		60%	C	B	A	D	B	B	A	—	B	A	C
17		73%	C	B	A	D	A	B	A	B	B	A	C
18		80%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	B	C
19		60%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	A	C
20		73%	C	B	A	B	A	B	A	A	B	A	C
21		73%	C	B	A	B	A	B	A	D	B	A	C
23		80%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	B	C
24		83%	C	B	A	B	B	B	—	—	—	—	—
25		--%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
26		64%	A	A	A	D	B	B	A	B	A	B	C
27		60%	—	—	—	—	—	—	A	A	B	B	C
28		64%	C	B	A	B	B	B	B	B	B	A	C
29		80%	—	—	—	—	—	—	A	B	B	B	C

Figura 10 – Resultados da avaliação formativa co recurso à aplicação Plickers.



### Grelha de observação - EMRC

N.º	Aluno Nome	Data: / /		Assid.	Pont.	Empenho	Particip	Atenção	Cooper.	Regras	Concentr.	Contrib.
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
14												
17												
18												
19												
20												
21												
23												
24												
25												
26												
28												
29												

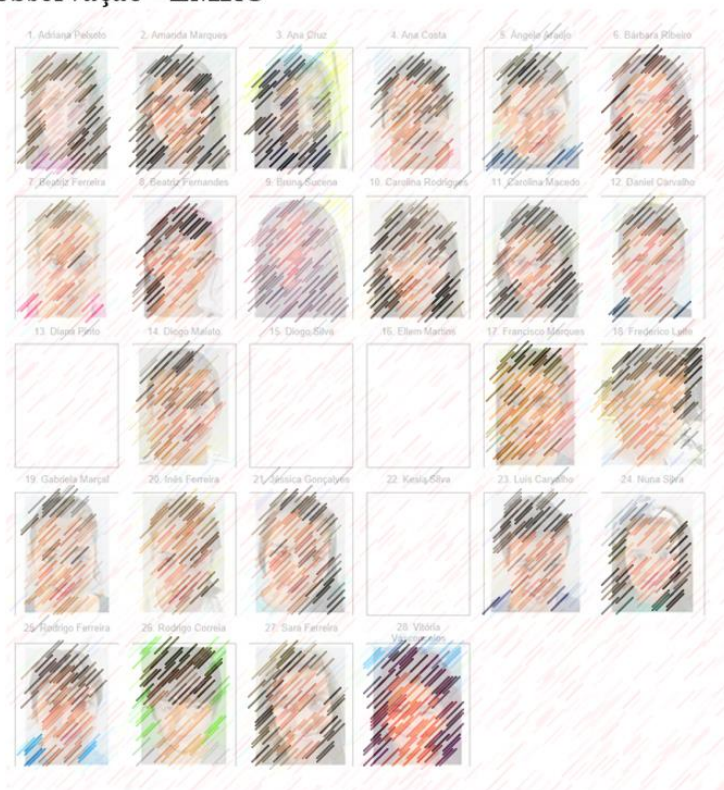


Figura 11 – Grelha de observação utilizada durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Segue-se agora uma proposta de avaliação formativa, complementar à utilização dos *Plickers* e grelhas de observação, que pretende avaliar os conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos com esta unidade letiva. A construção da ficha de avaliação recorre a meios informáticos e escrita em papel. Atendendo às características da turma a utilização dos meios informáticos para avaliação constitui uma motivação para a avaliação. A opção por recurso a itens de seleção de escolha múltipla permite uma maior abrangência da unidade letiva, num tempo de 45 minutos.

A ficha de avaliação apresenta dois grupos de itens.

O grupo I será de resposta com recurso a meios informáticos, utilizando a aplicação *Kahoot*<sup>549</sup>. As questões serão projetadas com um projetor multimédia e cada aluno responde utilizando um computador, selecionando a opção que entenda ser a correta. O aluno tem 60 segundos para responder a cada uma das questões, sendo que à medida que responde a uma questão será indicada a resposta correta e, no seu ecrã, o aluno pode verificar se acertou a questão.

O grupo II será constituído por questões de resposta restrita, com resolução em suporte de papel.

Os itens de resposta restrita, com cotação diferenciada de acordo com o tipo de tarefa solicitada, podem exigir ao discente:

- o estabelecimento de relações entre a informação presente nas várias fontes e a problemática organizadora do conjunto;
- a mobilização de conhecimentos para analisar fontes;
- a articulação de conhecimentos para resolver problemáticas levantadas.

Os dois grupos podem basear-se em documentos de natureza diversa, como, por exemplo, textos, imagens, vídeos, dados quantitativos organizados em gráfico ou em quadro e mapas. A ficha de avaliação reflete uma visão integradora e articulada dos diferentes conteúdos programáticos da unidade letiva em questão.

**Antes da aula:** numa das aulas anteriores o docente entrega e analisa com os alunos a matriz da ficha de avaliação onde constam todas as informações a considerar para a ficha de avaliação, nomeadamente: objeto da avaliação no que concerne aos

---

<sup>549</sup> *Kahoot* é uma aplicação para tablets, telemóveis ou computadores utilizada para criar e aplicar avaliações ou pesquisas para resposta pelos alunos. As questões podem incluir imagens ou vídeos. Os alunos respondem em tempo real e com limite de tempo para resposta, definido pelo professor. À medida que os alunos respondem vão acumulando pontos. No final o docente obtém um ficheiro em excel com a grelha de respostas dos alunos, que possibilita a avaliação dos alunos.

conhecimentos e capacidades a avaliar; a caracterização da ficha de avaliação, onde consta a metodologia de avaliação, estrutura da ficha de avaliação, cotações a atribuir a cada temática a avaliar, tipologia e número itens; critérios de classificação a considerar pelo docente; material permitido e duração da ficha de avaliação.



## Disciplina: Educação Moral e Religiosa Católica

### Matriz da Ficha de Avaliação da unidade 1 “As origens”

7ºano de Escolaridade

Ano letivo 2015/2016

### 1. Introdução

O presente documento visa divulgar as características da ficha de avaliação formativa referente à unidade letiva 1 do 7ºano do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, “As origens”.

O presente documento dá a conhecer os seguintes aspetos relativos à ficha de avaliação:

- Objeto de avaliação;
- Características e estrutura;
- Critérios de classificação;
- Material;
- Duração.

Importa ainda referir que, na ficha de avaliação desta disciplina, o grau de exigência decorrente do enunciado dos itens e o grau de aprofundamento evidenciado nos critérios de classificação estão balizados pelo Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, em adequação ao nível de ensino a que a ficha de avaliação diz respeito.

### 2. Objeto de avaliação

A ficha de avaliação tem por referência a unidade letiva 1 do 7ºano do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica e permite avaliar a aprendizagem passível de avaliação numa ficha de avaliação escrita/informática de duração limitada.

#### Capacidades

- Conhecer os dados das ciências exatas sobre a origem do universo e da vida;
- Relacionar os dados das ciências exatas sobre a origem do universo e da vida com a visão cristã das origens;
- Interpretar textos sagrados, extraíndo significados adequados e relevantes;
- Conhecer textos sagrados de outras tradições religiosas sobre a temática da origem da vida;
- Conhecer a criação tal como relatada nos textos bíblicos;
- Identificar comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.

#### Conteúdos

- Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano:
  - A teoria do Big-Bang;
  - A teoria da evolução das espécies.

A tipologia de itens, o número de itens e a cotação por item apresentam-se no Quadro 2.

**Quadro 2 — Tipologia, número de itens e cotação**

Tipologia dos itens		Número de itens	Cotação em pontos
Itens de seleção	Escolha múltipla	16	80 pontos
Itens de construção	Resposta restrita	2	20 pontos

Os itens de resposta restrita, com cotação diferenciada de acordo com o tipo de tarefa solicitada, podem exigir ao discente:

- o estabelecimento de relações entre a informação presente nas várias fontes e a problemática organizadora do conjunto;
- a mobilização de conhecimentos para analisar fontes;
- a articulação de conhecimentos para resolver problemáticas levantadas.

#### 4. Critérios de classificação

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. Em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta será classificada com zero pontos

Se o examinando responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

Continuarão a ser consideradas corretas as grafias que seguirem o que se encontra previsto no Acordo Ortográfico de 1990 (atualmente em vigor).

Os critérios de classificação dos itens de construção – resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho, sendo atribuído, a cada um desses níveis, uma dada pontuação. No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo nível mais elevado de entre os dois tidos em consideração. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível I de desempenho.

As respostas classificadas por níveis de desempenho podem não apresentar exatamente os termos e/ou as expressões constantes dos critérios específicos de classificação, desde que o seu conteúdo seja cientificamente válido e adequado ao solicitado.

As respostas aos itens são analisadas de acordo com o seguinte:

— a relevância da resposta relativamente à questão formulada;

— a mobilização de informação circunscrita ao assunto em análise e o domínio da terminologia específica da disciplina.

Caso as respostas contenham elementos contraditórios, são considerados para efeito de classificação apenas os aspetos que não apresentem esses elementos.

Figura 13 - Matriz da ficha de avaliação.

- A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências:
  - Origem última e primeira;
  - Destino final.
- A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24):
  - Géneros literários;
  - O género narrativo mítico: características e finalidade.
- A mensagem fundamental do Génesis:
- Islão: Sura 71, 12-20 e Sura 30,30.
- Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis.
- Criação e ecologia:
  - O cuidado e respeito por todas as coisas criadas;
  - O respeito pelos seres vivos, de acordo com a sua condição;
  - O uso os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.

### 3. Caracterização da ficha de avaliação

A ficha de avaliação apresenta dois grupos de itens.

O grupo I será de resposta com recurso a meios informáticos, utilizando a aplicação Kahoot. As questões serão projetadas com um projetor multimédia e cada aluno responde utilizando um computador, selecionando a opção que entenda ser a correta. O aluno tem 60 segundos para responder a cada uma das questões, sendo que à medida que responde a uma questão será indicada a resposta correta e, no seu ecrã, o aluno pode verificar se acertou a questão.

O grupo II será constituído por questões de resposta restrita com resolução em suporte de papel.

Os dois grupos podem basear-se em documentos de natureza diversa, como, por exemplo, textos, imagens, vídeos, dados quantitativos organizados em gráfico ou em quadro e mapas.

A ficha de avaliação reflete uma visão integradora e articulada dos diferentes conteúdos programáticos da unidade letiva em questão.

A ficha de avaliação é cotada para 100 pontos.

A valorização relativa dos conteúdos apresenta-se no Quadro 1.

#### Quadro 1 — Valorização relativa dos conteúdos

Conteúdos	Cotação (em pontos)
Os dados da ciência sobre a origem do universo e do ser humano	10 pontos
A leitura religiosa sobre o sentido da vida e da existência humana e a sua relação com os dados das ciências	15 pontos
A narrativa da criação no livro do Génesis (Gn 1-2,24)	25 pontos
A mensagem fundamental do Génesis	15 pontos
Islão: Sura 71, 12-20 e Sura 30,30	10 pontos
Cântico das Criaturas de S. Francisco de Assis	5 pontos
Criação e ecologia	20 pontos

Figura 14 - Matriz da ficha de avaliação.

---

## 5. Material

---

O aluno apenas pode recorrer ao uso de um computador com acesso à Internet, selecionando a opção correta.

O aluno apenas pode usar, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

As respostas são registadas em folha própria, fornecida pelo docente.

Não é permitido o uso de corretor.

## 6. Duração

---

A prova tem a duração de 45 minutos, sem tolerância de tempo.

*Figura 15 - Matriz da ficha de avaliação.*

No dia da ficha de avaliação e antes da aula, o docente prepara a sala de aula ligando os computadores, abrindo o site [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it) em cada um deles e prepara a projeção do grupo I da Ficha de Avaliação.

**Acolhimento e diálogo com os alunos:** a aula inicia com o acolhimento e cumprimento dos alunos. De seguida o docente distribui os alunos pelos computadores existentes na sala de aula.

**Ficha de avaliação:** o docente distribui a ficha de avaliação e solicita aos alunos que preencham o cabeçalho da ficha. De seguida, o docente lê as instruções constantes na página 1. Depois, os alunos inserem o GAME PIN que se encontra projetado, solicitando que posteriormente coloquem o seu primeiro e último nome.

Após todos os alunos terem efetuado o login na aplicação, o docente inicia as questões. Os alunos têm 60 segundos para responder a cada questão. O docente lê com os alunos cada uma das questões e cada uma das opções de resposta.

De seguida, os alunos respondem ao grupo II da ficha de avaliação.

No final da ficha de avaliação, o docente recolhe os enunciados.

Segue a ficha de avaliação proposta.

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA  
**7ºANO DE ESCOLARIDADE**  
**UNIDADE LETIVA 1 – AS ORIGENS**  
2015  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

Nome: _____
Número: _____ Turma: _____ Classificação qualitativa: _____
Assinatura do Encarregado de Educação: _____

---

Duração da Ficha: 45 minutos sem tempo de tolerância.

Para a realização do Grupo I deve introduzir as respostas na página web Kahoot.it dentro do tempo limite para cada resposta.

Para a realização do grupo II utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor. Em caso de engano, deve riscar de forma inequívoca aquilo que pretende que não seja classificado.

As respostas ilegíveis são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se apresentar mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

A ortografia dos textos e de outros documentos segue o Acordo Ortográfico de 1990.

---



## GRUPO I

1. Aceda ao site <https://kahoot.it/>
2. Introduza o “Game PIN” que se encontra projetado no quadro
3. Introduza o seu primeiro e último nome
4. Selecione a opção correta em cada uma das questões, selecionando o símbolo correspondente à opção correta.

*Figura 17 - Ficha de avaliação.*

## GRUPO II

1. Imagina que és um arquiteto e estás a fazer a fiscalização ao mundo que nos rodeia. Assinala em cada “compartimento da casa” os problemas que encontras e uma causa do respetivo problema.

“Compartimento da casa”	Problema	Causa
Atmosfera		
Água		
Florestas e Montanhas		
Espécies animais		
Solo		



Figura 18 - Ficha de avaliação.

2. Comenta a seguinte afirmação do movimento Greenpeace explicitando os desafios que ela pretende suscitar.

*“Quando a última árvore tiver caído, quando o último rio tiver secado, quando o último peixe for pescado; as pessoas vão entender que o dinheiro não se come”.*

Greenpeace

---

---

---

---

---

---

---

---



Figura 19 - Ficha de avaliação.



## COTAÇÕES

### GRUPO I

1.	.....	5 pontos
2.	.....	5 pontos
3.	.....	5 pontos
4.	.....	5 pontos
5.	.....	5 pontos
6.	.....	5 pontos
7.	.....	5 pontos
8.	.....	5 pontos
9.	.....	5 pontos
10.	.....	5 pontos
11.	.....	5 pontos
12.	.....	5 pontos
13.	.....	5 pontos
14.	.....	5 pontos
15.	.....	5 pontos
16.	.....	5 pontos
		<hr/>
		80 pontos

### GRUPO II

1.	.....	10 pontos
2.	.....	10 pontos
		<hr/>
		20 pontos





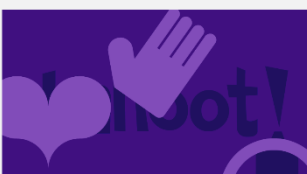


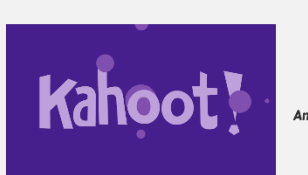
**TOTAL.....** 

---

**100 pontos**

Figura 20 - Ficha de avaliação.

As questões colocadas com recurso à aplicação *Kahoot* são as seguintes.

<p><b>A teoria científica que explica a origem do universo chama-se</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Bang Bang <input type="radio"/> Big Bang</p> <p><input type="radio"/> Explosão inicial <input type="radio"/> Grande explosão</p>	<p><b>Que Teoria defende que as espécies mais adaptadas ao meio são as que perpetuam no tempo?</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Teoria da Evolução <input type="radio"/> Teoria do Big Bang</p> <p><input type="radio"/> Teoria da Hominização <input type="radio"/> Teoria da Relatividade</p>
<p><b>Segundo a perspetiva cristã</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> As espécies mantêm-se imutáveis ao longo dos tempos <input type="radio"/> Deus nada tem a ver com a criação</p> <p><input type="radio"/> A vida desenvolve-se através de mecanismos naturais <input type="radio"/> A criação é um acontecimento acabado</p>	<p><b>Segundo a perspetiva cristã a vida está orientada para um fim. Qual?</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Não existe nenhum propósito para a criação <input type="radio"/> Violência</p> <p><input type="radio"/> Tristeza <input type="radio"/> Felicidade</p>
<p><b>Segundo a perspetiva cristã Deus é a origem e o destino de toda a existência</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso</p>	<p><b>As narrativas bíblicas da Criação pretendem explicar</b></p> <p>58  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> A constituição biológica do ser humano <input type="radio"/> Onde e como surgiu o ser humano</p> <p><input type="radio"/> A ordem cronológica do surgimento das espécies <input type="radio"/> Um Deus que tudo cria por amor</p>
<p><b>A Bíblia pretende apresentar dados científicos sobre a origem da vida</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso</p>	<p><b>O livro do Génesis utiliza linguagem</b></p> <p>59  Skip</p> <p>0 Answers</p> <p><input type="radio"/> Simbólica <input type="radio"/> Literal</p> <p><input type="radio"/> Icónica <input type="radio"/> Gestual</p>

**No livro do Génesis, Adão**

58

**0**  
Answers

Skip

É o primeiro homem a ser criado

Não se destaca dos restantes elementos criados

Representa a maternidade

Representa toda a Humanidade criada à imagem de Deus

**O livro do Génesis recorre ao Género Literário**

59

**0**  
Answers

Skip

Dramático

Fábula

Mito

Tragédia

**O Livro do Génesis pretende mostrar**

59

**0**  
Answers

Skip

Que toda a criação é boa

Que Deus pretendia colocar Adão à prova

Que Deus não está na base da criação

Que Deus é um ótimo oleiro

**O Livro do Génesis pretende mostrar**

59

**0**  
Answers

Skip

Que os seres humanos foram criados para promover a guerra

A fé num Deus que tudo criou

Que Deus tem um poder infinito capaz de manipular tudo

Que toda a criação é prisioneira daquilo que Deus quer

**O Livro do Génesis pretende mostrar**

60

**0**  
Answers

Skip

Que o ser humano assume um lugar de destaque na criação

Um Deus cirurgião ao criar a Eva a partir de uma costela

Um Deus jardineiro a plantar árvores no paraíso

Um Deus oleiro a criar Adão a partir da argila

**No Islão Deus está na base de toda a criação**

60

**0**  
Answers

Skip

Verdadeiro

Falso

**O texto Bíblico e o texto do Alcorão concebem a criação do ser humano**

57

**0**  
Answers

Skip

De modo semelhante

De modo totalmente distinto

O Alcorão não tem referências à criação

**O Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis pretende mostrar**

59

**0**  
Answers

Skip

O desinteresse pela criação

A admiração pela Criação

Que não devemos admirar a criação

Figura 21 – Questões colocadas com recurso à aplicação Kahoot.

Serão utilizados os seguintes critérios de classificação da Ficha de Avaliação.



CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO  
**7º ANO DE ESCOLARIDADE**  
**UNIDADE LETIVA 1 – AS ORIGENS**  
2015  
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

---

### COTAÇÕES

#### GRUPO I

1. ....	5 pontos
2. ....	5 pontos
3. ....	5 pontos
4. ....	5 pontos
5. ....	5 pontos
6. ....	5 pontos
7. ....	5 pontos
8. ....	5 pontos
9. ....	5 pontos
10. ....	5 pontos
11. ....	5 pontos
12. ....	5 pontos
13. ....	5 pontos
14. ....	5 pontos
15. ....	5 pontos
16. ....	5 pontos
	<hr/>
	80 pontos

Figura 22 – Critérios de classificação da ficha de avaliação.

**GRUPO II**

1. ....	10 pontos
2. ....	10 pontos
	<hr/>
	20 pontos
	<hr/>
<b>TOTAL.....</b>	<b>100 pontos</b>

**CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO**

**GRUPO I**

1.	.....	5 pontos
2.	.....	5 pontos
3.	.....	5 pontos
4.	.....	5 pontos
5.	.....	5 pontos
6.	.....	5 pontos
7.	.....	5 pontos
8.	.....	5 pontos
9.	.....	5 pontos
10.	.....	5 pontos
11.	.....	5 pontos
12.	.....	5 pontos
13.	.....	5 pontos
14.	.....	5 pontos
15.	.....	5 pontos
16.	.....	5 pontos

Figura 23 - Critérios de classificação da ficha de avaliação.



**GRUPO II**

1. .... 10 pontos

Exemplos de tópicos de resposta:

<b>“Compartimentos da casa”</b>	<b>Problema</b>	<b>Causa</b>
<b>Atmosfera</b>	Aquecimento global	Emissão de gases poluentes
<b>Água</b>	Escassez de água potável	Contaminação de lençóis freáticos
<b>Florestas e Montanhas</b>	Desertificação	Corte abusivo de árvores
<b>Espécies animais</b>	Extinção de espécies	Caça abusiva
<b>Solo</b>	Solo infértil	Desertificação

Figura 24 - Critérios de classificação da ficha de avaliação.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Cotação	
<b>Níveis</b>	<b>5</b>	Referência clara e cientificamente correta a problemas que afetam cada um dos “compartimentos da casa”, bem como as respetivas causas	10
	Nível intercalar		9
	<b>4</b>	Referência clara e cientificamente correta a problemas que afetam quatro dos “compartimentos da casa”, bem como as respetivas causas	8
	Nível intercalar		7
	<b>3</b>	Referência clara e cientificamente correta a problemas que afetam três dos “compartimentos da casa”, bem como as respetivas causas	6
	Nível intercalar		5
	<b>2</b>	Referência clara e cientificamente correta a problemas que afetam dois dos “compartimentos da casa”, bem como as respetivas causas	4
	Nível intercalar		3
	<b>1</b>	Referência clara e cientificamente correta a problemas que afetam um dos “compartimentos da casa”, bem como a respetiva causa	2

Figura 25 - Critérios de classificação da ficha de avaliação.

2. .... 10 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Cotação	
<b>Níveis</b>	<b>5</b>	Referência clara a todas as seguintes alíneas: a) Os recursos naturais não são inesgotáveis b) Os interesses económicos podem levar ao esgotamento dos recursos naturais c) A extinção do próprio Ser Humano poderá estar ligada à irresponsabilidade no cuidado pelo meio ambiente d) A atual conduta perante o meio ambiente compromete as gerações futuras e) É urgente que o Ser Humano desperte para a necessidade de salvar o meio ambiente	10
	<b>4</b>	Identifica quatro das alíneas a) - b) - c) - d) - e) referidas no nível 5.	8
	<b>3</b>	Identifica três das alíneas a) - b) - c) - d) - e) referidas no nível 5.	6
	<b>2</b>	Identifica duas das alíneas a) - b) - c) - d) - e) referidas no nível 5.	4
	<b>1</b>	Identifica uma das alíneas a) - b) - c) - d) - e) referidas no nível 5.	2

Figura 26 - Critérios de classificação da ficha de avaliação.

#### 4.7. Atividade “Cuidar a Terra”

No decorrer da PES, o núcleo de estágio de EMRC da escola Dr. Francisco Sanches dinamizou uma atividade cujo principal objetivo é dar a conhecer aos alunos o conteúdo da encíclica *Laudato Si*, do Papa Francisco. Esta atividade enquadra-se no programa da disciplina de EMRC, nas finalidades da disciplina e no projeto educativo do agrupamento<sup>550</sup>. O núcleo de estágio procurou ainda ir ao encontro de uma das orientações do Conselho Pedagógico do Agrupamento, que visava divulgar os objetivos para o desenvolvimento do milénio para 2030.

Os objetivos definidos são:

1. “Erradicar a pobreza;
2. Erradicar a fome;
3. Saúde de qualidade;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de género;
6. Água potável e saneamento;
7. Energias renováveis e acessíveis;
8. Trabalho digno e crescimento económico;
9. Indústria, inovação e infraestruturas;
10. Reduzir as desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Produção e consumo sustentáveis;
13. Ação climática;
14. Proteger a vida marinha;
15. Proteger a vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias para a implementação dos objetivos”<sup>551</sup>.

A cada um destes objetivos foram correspondidos propósitos da Encíclica *Laudato Si* do Papa Francisco.

---

<sup>550</sup> A atividade enquadra-se na Meta 2 do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches – Ser uma escola para a cidadania.  
Cf. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo 2013-2017*, 21.

<sup>551</sup> CENTRO REGIONAL DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, disponível em <https://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>.

Tabela 13 – Correspondência entre os objetivos para o desenvolvimento do Milênio e os propósitos da Encíclica *Laudato Si*.

<b>Objetivo de desenvolvimento do Milênio - 2030</b>	<b>Propósitos da Encíclica <i>Laudato Si</i></b>
Erradicar a pobreza	- Para combater a pobreza é necessário devolver a dignidade aos excluídos <sup>552</sup> ; - Um apelo à solidariedade e uma opção preferencial pelos mais pobres <sup>553</sup> .
Erradicar a fome	- Desperdiçamos cerca de um terço dos alimentos produzidos <sup>554</sup> ; - «A comida que se desperdiça é como se fosse roubada da mesa do pobre» <sup>555</sup> .
Saúde de qualidade	- A poluição que afeta-nos a todos <sup>556</sup> ; - Muitas medidas só são aplicadas quando já se produziram efeitos irreversíveis na saúde das pessoas <sup>557</sup> .
Educação de qualidade	- A educação será ineficaz se não difundir um novo modelo relativo ao ser humano <sup>558</sup> ; - É maravilhoso que a educação seja capaz de motivar para cuidar a criação <sup>559</sup> .
Igualdade de género	- A criação do homem e mulher mostra a imensa dignidade da pessoa humana <sup>560</sup> .
Água potável e saneamento	- “O acesso à água potável e segura é um direito humano essencial, fundamental e universal, porque determina a sobrevivência das pessoas” <sup>561</sup> ; - Negar água aos mais pobres é “negar-lhes o direito à vida radicado na sua dignidade inalienável” <sup>562</sup> .
Energias renováveis e acessíveis	- Um modelo de produção que limite o uso dos recursos não-renováveis <sup>563</sup> ; - É necessário desenvolver as energias renováveis <sup>564</sup> .
Trabalho digno e crescimento económico	- A economia favorece a redução dos postos de trabalho, substituindo-os por máquinas <sup>565</sup> ;

<sup>552</sup> Cf. FRANCISCO, Carta Encíclica *Laudato Si*, 139.

<sup>553</sup> Cf. *Ibidem*, 158.

<sup>554</sup> Cf. *Ibidem*, 50.

<sup>555</sup> *Ibidem*, 50.

<sup>556</sup> Cf. *Ibidem*, 20.

<sup>557</sup> Cf. *Ibidem*, 21.

<sup>558</sup> Cf. *Ibidem*, 215.

<sup>559</sup> Cf. *Ibidem*, 211.

<sup>560</sup> Cf. *Ibidem*, 65.

<sup>561</sup> *Ibidem*, 30.

<sup>562</sup> *Ibidem*.

<sup>563</sup> Cf. *Ibidem*, 22.

<sup>564</sup> Cf. *Ibidem*, 164.

<sup>565</sup> Cf. *Ibidem*, 128.

	- «Se continue a perseguir como prioritário o objetivo do acesso ao trabalho para todos» <sup>566</sup> .
Indústria, inovação e infraestruturas	- os progressos científicos e o desenvolvimento económico, se não estiverem unidos a um progresso social e moral, voltam-se contra o Homem <sup>567</sup> ; - Fim da cultura de descarte <sup>568</sup> .
Reduzir as desigualdades	- «os recursos tornam-se propriedade do primeiro que chega ou de quem tem mais poder: o vencedor leva tudo» <sup>569</sup> ; - Ter a preocupação de que os outros seres vivos não sejam tratados de forma irresponsável <sup>570</sup> .
Cidades e comunidades sustentáveis	- Muitas cidades são grandes estruturas que não funcionam, gastando energia e água em excesso <sup>571</sup> ; - Cuidado das riquezas culturais da humanidade, no seu sentido mais amplo <sup>572</sup> .
Produção e consumo sustentáveis	- Pôr em questão modelos de desenvolvimento <sup>573</sup> ; - Unir a humanidade na busca de um desenvolvimento sustentável <sup>574</sup> ; - Desenvolvimento da humanidade quanto à responsabilidade, aos valores, à consciência <sup>575</sup> ; - A proteção ambiental deverá ser parte integrante do desenvolvimento <sup>576</sup> .
Ação climática	- Tomar consciência da necessidade de mudanças de estilos <sup>577</sup> ; - Desenvolvimento de políticas capazes de reduzir a emissão de gases <sup>578</sup> ; - Apoiar países em desenvolvimento para inverter mudanças climáticas <sup>579</sup> ;

<sup>566</sup> *Ibidem*, 127.

<sup>567</sup> Cf. *Ibidem*, 4.

<sup>568</sup> Cf. *Ibidem*, 16.

<sup>569</sup> *Ibidem*, 82.

<sup>570</sup> Cf. *Ibidem*, 69.

<sup>571</sup> Cf. *Ibidem*, 44.

<sup>572</sup> Cf. *Ibidem*, 143.

<sup>573</sup> Cf. *Ibidem*, 138.

<sup>574</sup> Cf. *Ibidem*, 13.

<sup>575</sup> Cf. *Ibidem*, 105.

<sup>576</sup> Cf. *Ibidem*, 141.

<sup>577</sup> Cf. *Ibidem*, 23.

<sup>578</sup> Cf. *Ibidem*, 171.

<sup>579</sup> Cf. *Ibidem*, 25.



A atividade inicia com a apresentação da Encíclica *Laudato Si* com recurso a um PowerPoint<sup>586</sup>, onde será abordado de forma resumida o conteúdo deste documento. Segue-se um vídeo com a correspondência entre os objetivos para o desenvolvimento do milénio para 2030 e a Encíclica *Laudato Si*, do Papa Francisco. Este vídeo foi elaborado pelo núcleo de estágio do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, durante a lecionação da PES. No final, segue-se um *workshop* relacionado com a importância da reciclagem.

---

<sup>586</sup> Cf. Anexo 7.



Tabela 14 – Planificação da atividade Cuidar a Terra, de acordo com o programa de EMRC do 7ºano de escolaridade.

Domínios de aprendizagem	Metas de aprendizagem	Objetivos a atingir	Conteúdos a desenvolver	Estratégias de Ensino	Recursos	Tempo
Acolhimento aos alunos						10'
Ética e Moral	O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. 6.Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.	6.Assumir comportamentos responsáveis em situações vitais no quotidiano que implicam o cuidado da criação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se colabora com Deus na obra da criação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– cuidado e respeito por todas as coisas criadas;</li> <li>– respeitar os seres vivos, de acordo com a sua condição;</li> <li>– usar os recursos com parcimónia, só enquanto são necessários à vida humana.</li> </ul> </li> </ul>	Apresentação das linhas gerais que norteiam a Encíclica <i>Laudato Si</i> do Papa Francisco	PowerPoint	15'
				Apresentação de um vídeo elaborado pelo núcleo de estágio com a relação entre a Encíclica <i>Laudato Si</i> e os objetivos para o desenvolvimento do Milénio – 2030.	Projetor Computador	5'
				Workshop relacionado com a importância da reciclagem para o cuidado pela Casa Comum	PowerPoint	15'

## 5. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada

Como já explanado, a reflexão acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem permite colmatar falhas e reorientar todo o processo em vista ao desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos alunos.

“deveriam estar aptos a agir como ‘profissionais reflexivos’, ou seja, a analisar o seu próprio trabalho profissional – conjuntamente com as suas conquistas e os seus fracassos – de forma a melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino, bem como desenvolver a responsabilidade para produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação (por exemplo, em investigação-ação, etc.)”<sup>587</sup>.

A reflexão sobre a prática letiva pressupõe a análise e discussão com os pares das situações pedagógico-didáticas vivenciadas, de forma a alterar práticas letivas e levar o professor a sair de uma prática didática desadequada<sup>588</sup>. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, o docente refletiu com os restantes professores estagiários o desenvolvimento da prática letiva. Além disso, houve ainda oportunidade de refletir com a Professora Cooperante e a Orientadora Científica da PES.

Atendendo às características da turma, as estratégias de ensino foram diversificadas, no sentido de motivar os alunos para o processo ensino-aprendizagem, tendo o docente utilizado as seguintes estratégias de ensino: *brainstorming*, interações verticais e horizontais, perguntas retóricas para questionamento pessoal, exposição de conteúdos, estudo de caso, mapa conceitual, desenvolvimento do espírito crítico, dramatização, aula expositiva dialogada, estudo de texto, solução de problemas, resolução de exercícios de consolidação, visualização de excerto de filme, discussão com recurso a meios informáticos, discussão e debate. As estratégias de ensino foram auxiliadas pela utilização de recursos didáticos atrativos, motivadores, originais e rigorosos que se tornaram oportunos durante toda a lecionação.

De forma a explicitar melhor o percurso da PES destacam-se alguns aspetos das aulas lecionadas, que entendemos pertinentes.

---

<sup>587</sup> Pavel ZGAGA, *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino* in Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Lisboa, 2007, 32.

<sup>588</sup> Cf. Maria do Céu ROLDÃO, *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva* in Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Lisboa, 2007, 44.

A primeira aula decorreu de acordo com o esperado, sendo que as estratégias e os recursos utilizados revelaram-se adequados. Os alunos demonstraram uma atitude receptiva às propostas, com intervenções oportunas. Destacou-se nesta aula a *Teoria do Bolo de Chocolate*, que se tornou o ponto alto da aula. Esta teoria permitiu que os alunos refletissem sobre os dados da ciência acerca da origem da vida e do universo, que na maioria das vezes são apresentadas como inquestionáveis. Atendendo à especificidade do tema, o docente fez articulação interdisciplinar com os conhecimentos e capacidades já adquiridos às disciplinas de Físico-Química e História.

Na segunda aula os alunos demonstraram uma atitude muito receptiva às propostas, revelando motivação para as mesmas. Os alunos foram pró-ativos na participação e participaram sempre que solicitados, especialmente na elaboração dos cartões com a teoria do *Big Bang* para alunos do 1º ano e na moldagem do ser humano com recurso à pasta de moldar, que permitiu que os alunos se reapropriassem de forma mais profícua dos textos bíblicos referentes à criação da humanidade. No que concerne à avaliação formativa realizada no início da aula, conclui-se que os alunos adquiriram os conhecimentos e capacidades previstas para a aula anterior, uma vez que obtivemos uma percentagem de 81% de acerto às questões colocadas.

A avaliação formativa realizada no início da terceira aula mostrou algumas lacunas nos conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos na aula anterior. Estas dificuldades estiveram diretamente ligadas com a ausência de grande parte dos alunos nessa aula, devido à participação em atividades do Plano Anual de Atividades. Este constrangimento levou a que o docente tivesse necessidade de despender mais tempo que o expectável na recuperação das aprendizagens da segunda aula. Face ao exposto o docente optou por suprimir as motivações planificadas para esta aula, não tendo conseguido concluir a totalidade da planificação. No decorrer da aula destacou-se a realização de uma videochamada com recurso ao software SKYPE com alunos da escola turca Burdur Bilim ve Sanat Merkezi. Foi uma oportunidade para trabalhar a tolerância religiosa, num tempo tão conturbado e próximo dos atentados terroristas de 2015 em Paris. Os alunos preparam algumas questões em inglês relativas à visão do Islão da origem do universo e da Vida, estabelecendo paralelismos com a mesma.

No início da aula quatro, os alunos retomaram a videochamada com os alunos da escola turca para concluir a atividade iniciada na aula anterior. Houve ainda oportunidade para visitar alguns dos conteúdos lecionados na aula anterior, em forma de síntese.

Iniciou-se nesta aula a abordagem à ecologia e o cuidado pela criação. Recorrendo a um *Brainstorming* os alunos identificaram as causas e consequências da destruição de vários elementos da criação, tendo registado os mesmos. As imagens seguintes ilustram os resultados do *Brainstorming*.

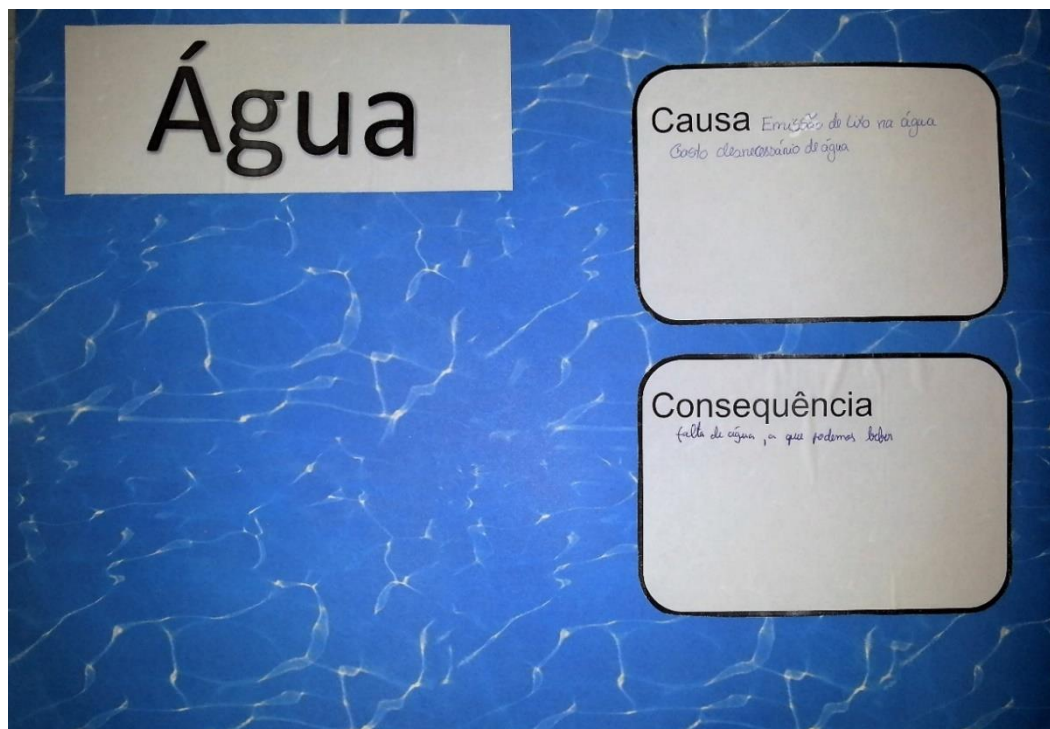


Figura 28 – causas da destruição da água e respetivas consequências.

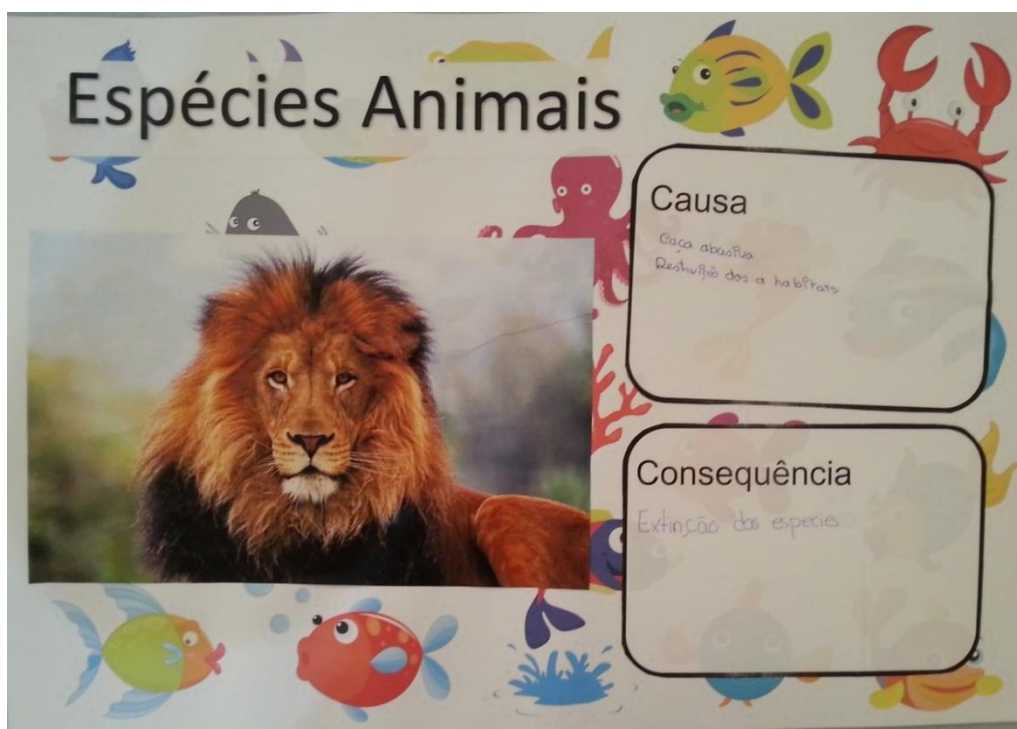


Figura 29 - causas que levam à destruição das espécies animais e respetivas consequências.

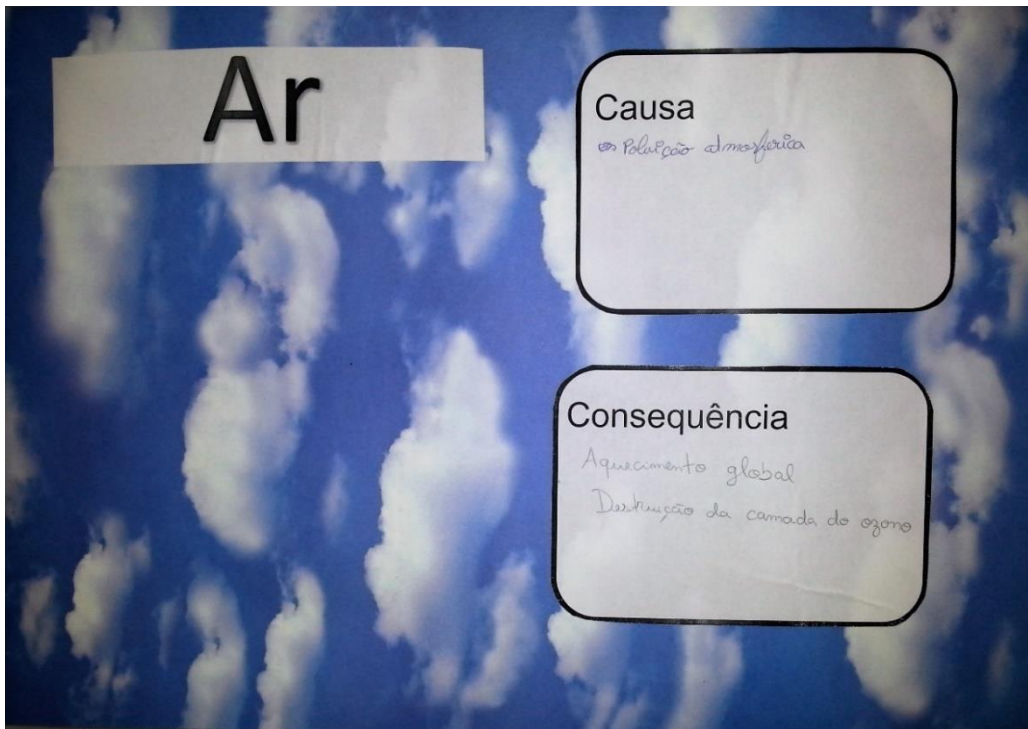


Figura 30 - causas que levam à destruição do ar e respectivas consequências

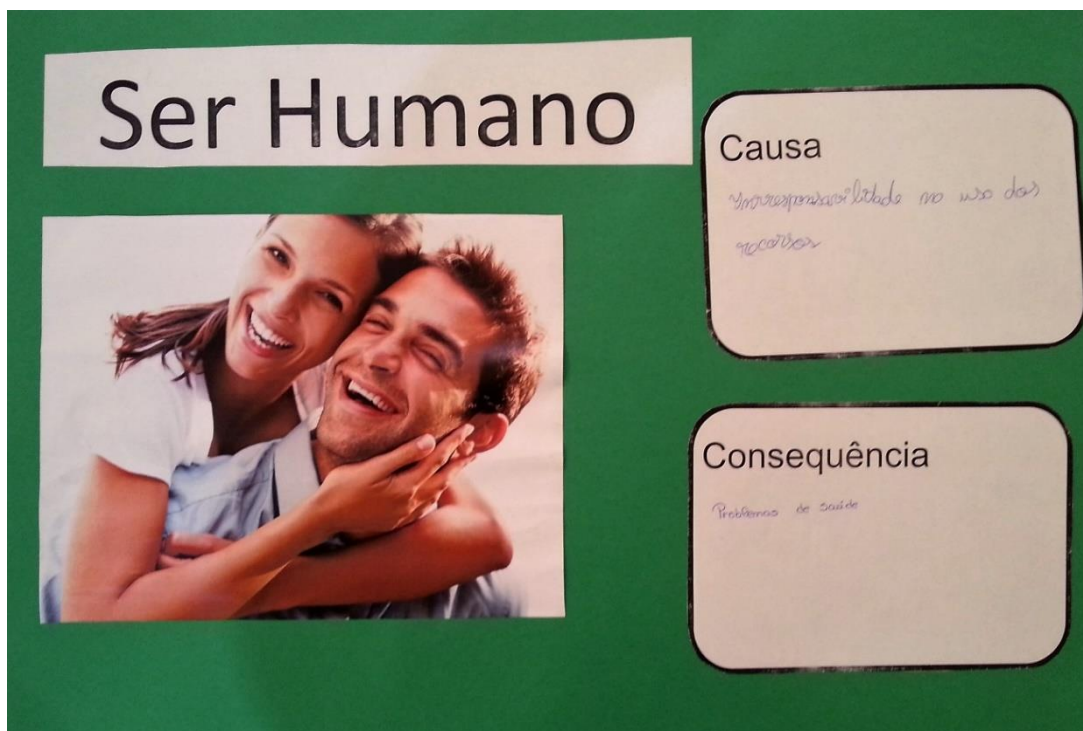


Figura 31 - causas que levam à destruição da espécie humana e respectivas consequências.

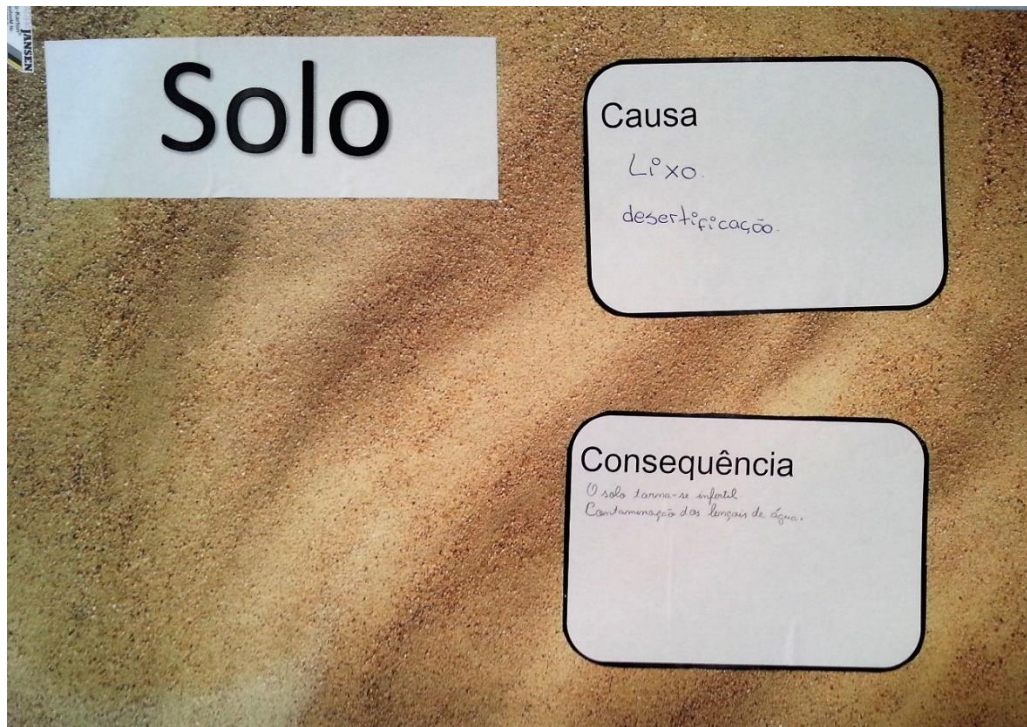


Figura 32 - causas que levam à destruição do solo e respectivas consequências.

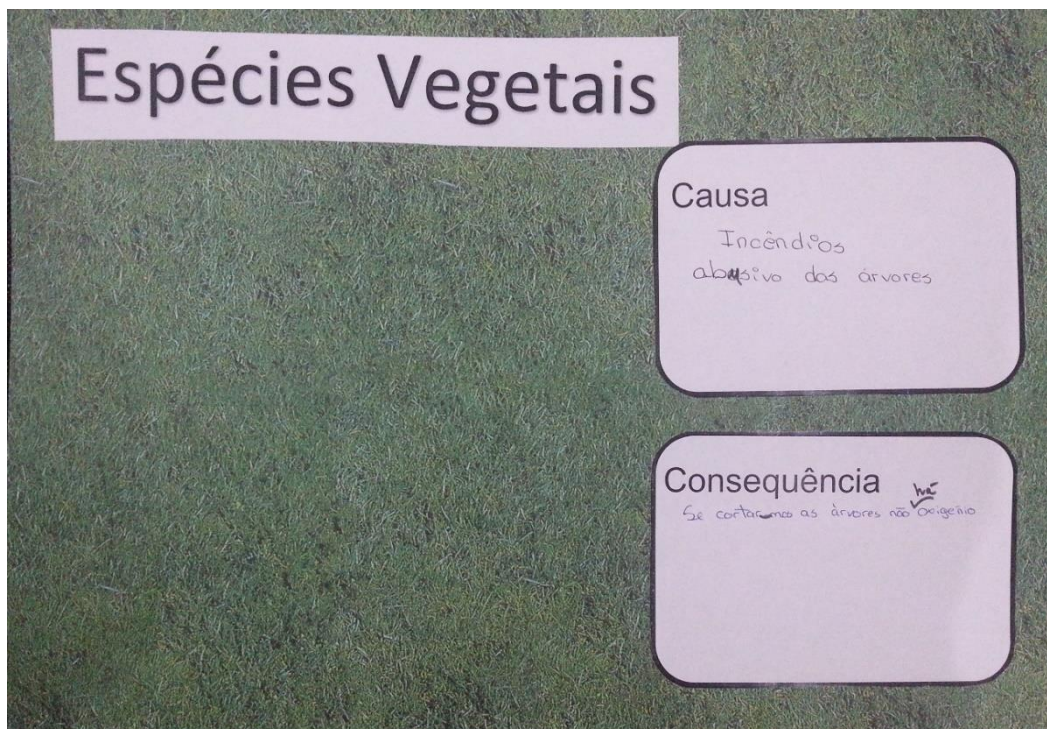


Figura 33 - causas que levam à destruição das espécies vegetais e respectivas consequências.

A aula cinco iniciou com uma síntese da aula anterior, com recurso a um vídeo da Euronews sobre o *Earth Overshoot day*. Seguiu-se a afixação das palavras-chave que sintetizam algumas das ações humanas que levam à degradação do meio ambiente. Estas ações foram contrapostas com a atitude Franciscana perante a criação. A imagem seguinte ilustra o resultado da contraposição.



Figura 34 – Aspeto final do cartaz elaborado.

Os alunos foram ainda desafiados a conhecer o Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis, através da elaboração de um cartaz com o mesmo. Além disso, foram estimulados a assumir comportamentos responsáveis em situações que implicam o cuidado da criação<sup>589</sup>, através do cuidado de um gato ao longo do ano letivo, com o respetivo registo fotográfico.

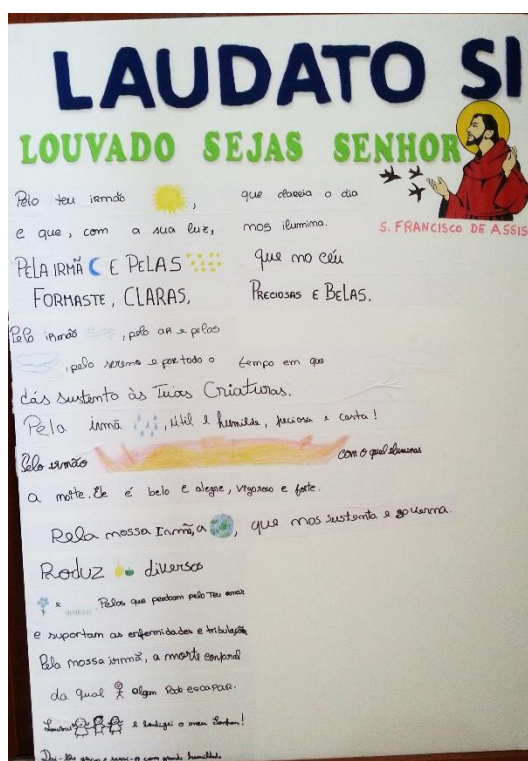


Figura 35 – Aspeto final do cartaz com o Cântico das Criaturas de São Francisco de Assis.



Figura 36 – Exemplo de um dos gatos entregues aos alunos.

<sup>589</sup> Cf. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, 72.

No que respeita à última aula desta unidade letiva, esta foi planificada como um momento de avaliação dos conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos. Privilegiou-se o recurso a meios informáticos como forma de motivar os alunos para a avaliação em causa. Esta metodologia, com recurso a questões de escolha múltipla e, consequentemente respostas fechadas, permite uma maior abrangência de conteúdos, avaliando assim os conhecimentos e capacidades dos alunos de forma transversal. Além disso, este tipo de questões são facilmente quantificáveis e, por isso, mais objetivas, diminuindo a subjetividade da avaliação. Garantem uma maior fidelidade uma vez que todos os alunos estão subordinados às mesmas opções. Na elaboração das questões o docente procurou utilizar linguagem clara, acessível e que evite dúvidas de interpretação e compreensão por parte dos alunos. De salientar, no entanto, que a ficha de avaliação considerou ainda questões de resposta restrita. O docente procurou ainda dar aos alunos instruções claras e precisas dos procedimentos a tomar durante a realização da ficha de avaliação. A distribuição das questões foi adequada à importância dos conteúdos no contexto global da unidade letiva, essencialmente no que respeita aos seus objetivos e metas curriculares.

No decorrer de toda a unidade letiva o docente privilegiou uma avaliação formativa contínua e sistemática, permitindo ao aluno, professor e encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Esta mesma avaliação permitiu ainda ajustar o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos da turma.

No que se refere à atividade “Cuidar a Terra” dinamizada pelo núcleo de estágio, destaca-se o envolvimento dos professores estagiários no Plano Anual de Atividades do agrupamento. A dinamização desta atividade permitiu um maior envolvimento do núcleo de estágio com a comunidade escolar, sendo também uma oportunidade da articulação interdisciplinar, nomeadamente com a disciplina de Geografia. Da atividade destaca-se o envolvimento dos alunos, professores de diversas áreas e direção do agrupamento, bem como o vídeo elaborado pelo núcleo de estágio que faz a ponte entre os objetivos do milénio para o desenvolvimento sustentável e a encíclica do Papa Francisco, *Laudato Si – O cuidado pela Casa Comum*.





Figura 37 – Divulgação da atividade pelo Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches nas redes sociais.



Figura 38 – Fotografia do desenvolvimento das atividade no auditório da Escola Básica Dr. Francisco Sanches.

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada o docente procurou manter uma relação cordial, próxima e individualizada, sempre que possível, com os alunos. Todo o processo de ensino-aprendizagem centrou-se no aluno, nas suas necessidades e potencialidades. Face às dificuldades detetadas no decorrer da PES, o docente procurou encontrar de imediato estratégias para as superar. O professor utilizou linguagem rigorosa, clara e específica. Procurou ainda ser expressivo e utilizar tom de voz adequado. O docente conseguiu ainda gerir o tempo e espaço disponíveis para o desenvolvimento desta unidade letiva. Durante as aulas os alunos demonstraram um comportamento muito satisfatório, com participações oportunas e proveitosas para o processo-ensino aprendizagem. Como já referido, foram realizadas as adequações necessárias à planificação inicialmente delineada, atendendo às necessidades evidenciadas pelos alunos, tendo sido sempre estes as personagens principais de toda a ação letiva da PES.

## CONCLUSÃO

As questões que dizem respeito ao sentido da vida e da existência do ser humano, situado no seu mundo e na sua história, são de ontem e de hoje, mesmo se as linguagens em que traduzimos as nossas visões são diversas no tempo e nos espaços culturais. O ser humano sente necessidade de se saber, de conhecer as suas origens, mas também as suas esperanças: o que pode esperar... Sem memória das origens, falta enraizamento ao ser humano para que possa ousar, sonhar e divisar o seu futuro. Esta tentativa sempre atualizada e quantas vezes angustiada, ao longo da história, foi a viagem que nos propusemos experimentar.

O nosso estudo torna perceptível a inquietação humana relativa às origens, que vai desde os mais remotos mitos de origem às mais recentes descobertas científicas. Uma das tentativas de explicação das origens é a experiência original do povo de Israel que apresentou uma cosmovisão sobre a origem do universo e da vida, que se revela no livro do Génesis. No relato que encontramos em Gn 1-2,4a Deus está no princípio de toda a criação, criando o *cosmos*, a natureza e a humanidade, sendo também Ele quem sustenta esta criação. O mundo é uma criação de vontade e amor divino. Assume caráter especial a criação da humanidade à imagem e semelhança de Deus, que a dota de uma dignidade distinta ontologicamente da restante criação. No segundo relato da criação (Gn 2,4b-24) verificamos que a principal temática é a criação da humanidade: o ser humano é bom e livre por natureza e apresenta uma proximidade/intimidade com Deus distinta da restante criação. Tanto no primeiro como no segundo relato da criação percebe-se a responsabilidade humana no cuidado da criação, comprometendo a humanidade no respeito pelo mundo onde existe e subsiste. A existência humana assenta assim na relação dialógica/teândrica com Deus, com o próximo e com o mundo envolvente.

Na originalidade surpreendente dos Livro do Génesis, encontramos recurso à linguagem mítica, que permite ao autor bíblico recorrer a recursos simbólicos para narrar as origens. A leitura literal deste texto condiciona claramente a compreensão dele próprio e o confronto com a ciência é, por isso, inevitável. A ciência tenta explicar de forma objetiva os fenómenos do mundo que nos rodeia e a própria humanidade, mas não considera o sentido da existência humana, que ocupa os relatos da criação. Podemos verificar que Ciência e Religião não estão em conflito, mas têm âmbitos diferentes, com questões diferentes e, conseqüentemente, conclusões diferentes. Não se contradizem, mas

completam-se, uma vez que permitem uma visão mais ampla e esclarecida da mesma temática, sob registos epistemológicos distintos.

Na escola, o diálogo cultural faz-se sobretudo através dos diferentes currículos disciplinares. O Ensino Religioso Escolar baseia-se no fundamento de que a escola procura mais do que a construção de um saber, promovendo uma formação que alcance todas as dimensões da pessoa, procurando, portanto, uma educação integral. Do nosso estudo verificamos que o conhecimento do fenómeno religioso é fundamental para a formação das crianças e jovens, pelo que não haverá educação integral se o facto religioso não for considerado, assim como as suas implicações sociais, expressões e influências culturais. Ao oferecer uma chave de leitura para a vida humana e para o mundo a partir de Deus, o Ensino Religioso Escolar contribui para a procura do sentido da existência humana. Ignorar estas questões parece-nos que limita as possibilidades de desenvolvimento das crianças e jovens, ignorando a educação para o ser. Neste sentido, numa abordagem interdisciplinar, o ERE contribui para uma compreensão global das origens, ao promover o diálogo entre fé e cultura. De resto, o próprio património cultural, tão fortemente marcado pela cultura judaico-cristã tornar-se-ia ilegível sem o conhecimento dos seus textos inspiradores.

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica privilegia o método existencial e hermenêutico, que engloba a experiência humana, a mensagem cristã e a dimensão ético-moral. Na disciplina de EMRC, a mensagem cristã ocupa um lugar de destaque, uma vez que é chave de interpretação de toda a realidade. Como constatamos, esta interpretação exige o conhecimento prévio dessa mesma realidade, daí a necessidade de uma articulação com outras áreas do saber, como as ciências naturais, ciências sociais e humanas. Relativamente à unidade letiva 1 do 7ºano, na abordagem ao género narrativo mítico, presente na narrativa da criação, constatamos a elevada complexidade para os alunos, uma vez que não dispõem de conhecimentos de composição literária que possibilitem uma abordagem do género narrativo mítico neste ano de escolaridade, propondo-se a sua sistematização na Unidade Letiva 7 Ensino Secundário “Ciência e Religião”. Atendendo ao desenvolvimento do adolescente, e em especial à sua religiosidade, verifica-se que o diálogo interdisciplinar desta temática suscita dúvidas quanto às suas opções de fé. A inclusão de conteúdos e objetivos ligados ao diálogo entre Fé e Ciência no programa de EMRC do 7ºano de escolaridade, nomeadamente no que respeita ao campo, interesse, linguagem e método de cada área, torna-se assim pertinente para uma síntese entre fé e cultura.

Ao longo da PES, enquanto docente em diálogo com os alunos, procuramos aprofundar os conhecimentos relativos às origens, em particular a perspetiva judaico-cristã, para abordar os conteúdos em contexto de sala de aula com o maior rigor científico. A PES foi ainda mais uma oportunidade de desenvolver capacidades pedagógicas, nomeadamente a integração na planificação de uma avaliação formativa sistemática, utilização de estratégias de ensino diversificadas e atrativas, a elaboração de recursos pedagógicos originais de elevado interesse e a utilização das TIC em contexto de sala de aula e avaliação contínua (formativa).

A reflexão sobre a prática letiva permitiu reavaliar o processo ensino-aprendizagem, procurando reorientar a lecionação de acordo com as características dos alunos, respeitando a sua individualidade de aprendizagem, procurando motivá-los para a procura do saber e questionamento pessoal. Realço ainda como excelente, a oportunidade que foi a confrontação da minha prática letiva com as opiniões dos meus pares, Professora Cooperante e Orientadora Científica. Esta constatação coloca como inquestionável na minha prática letiva futura a reflexão e a discussão com os pares, como forma de procurar melhorar a lecionação em contexto de sala de aula. Foi ainda um tempo para refletir sobre a importância da planificação, como instrumento essencial de trabalho da prática docente e documento norteador de toda a ação pedagógica.

Durante a PES verificaram-se algumas limitações, nomeadamente a impossibilidade dos professores estagiários terem assento nas estruturas curriculares do agrupamento, nomeadamente as reuniões de departamento curricular, grupo disciplinar e conselhos de turma, o que poderia traduzir-se numa maior participação na consecução do Projeto Educativo do agrupamento.

Após esta viagem fica o desejo de investimento na formação científica relativa às implicações do acaso na origem e desenvolvimento do universo e da vida. Parece-me ainda pertinente explorar de forma mais aprofundada o desenvolvimento histórico da Teologia da criação. Seria ainda oportuno investigar a religiosidade dos adolescentes, em especial no que se refere à dúvida, procurando conhecer melhor as motivações das dúvidas em relação à origem do universo e da vida, sem as quais fica por adquirir um sentido matricial para a própria vida.

## BIBLIOGRAFIA

BÍBLIA SAGRADA, Difusora Bíblica, Missionários Capuchinhos.

### 1. Magistério da Igreja

BENTO XVI, *Discurso aos participantes na Assembleia Plenária do Pontifício Conselho para a Cultura* (8 de março de 2008) in *Acta Apostolicae Sedis* 100 (2008) 245-248.

\_\_\_\_\_, Carta Encíclica *Caritas in Veritate* (29 de junho de 2009) in *Acta Apostolicae Sedis* 101 (2009) 641-709.

\_\_\_\_\_, *Homília da Vigília Pascal* (23 de abril de 2011), disponível em [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2011/documents/hf\\_ben-xvi\\_hom\\_20110423\\_veglia-pasquale.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/homilies/2011/documents/hf_ben-xvi_hom_20110423_veglia-pasquale.html), [Consultado a 22 de abril de 2016].

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (6 de fevereiro de 2013), disponível em [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/audiences/2013/documents/hf\\_ben-xvi\\_aud\\_20130206.pdf](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/audiences/2013/documents/hf_ben-xvi_aud_20130206.pdf), [Consultado a 25 de fevereiro de 2016].

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, Gráfica de Coimbra, 1999.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, *Constituição Dogmática sobre a Revelação Divina Dei Verbum* (18 novembro de 1965) in *Acta Apostolicae Sedis* 58 (1966) 817-835.

\_\_\_\_\_, *Declaração sobre a Educação Cristã Gravissimum Educationis* (28 de outubro de 1965) in *Acta Apostolicae Sedis* 58 (1966) 728-739.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *Dimensão religiosa na Educação na Escola Católica* (7 de abril de 1988), disponível em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_po.html), [Consultado a 17 de março de 2016].

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, *Diretório Geral para a catequese*, (15 de agosto de 1997), disponível em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cclergy/documents/rc\\_co](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_co)

[n\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_po.html](#), [Consultado a 24 de março de 2016].

FRANCISCO, Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (24 de novembro de 2013) in *Acta Apostolicae Sedis* 105 (2013) 1019-1137.

\_\_\_\_\_, *Discurso do Papa Francisco por ocasião da inauguração de um busto em honra de Bento XVI* (27 de outubro de 2014), disponível em [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/document\\_s/papa-francesco\\_20141027\\_plenaria-accademia-scienze.pdf](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/october/document_s/papa-francesco_20141027_plenaria-accademia-scienze.pdf), [Consultado a 25 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, Carta Encíclica *Laudato Si* (24 de maio de 2015), disponível em [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html), [Consultado a 24 de fevereiro de 2016].

JOÃO PAULO II, Carta Encíclica *Redemptor Hominis* (4 de março de 1979) in *Acta Apostolicae Sedis* 71 (1979) 257-324.

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (12 de setembro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19790912.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19790912.pdf), [Consultado a 24 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (19 de setembro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19790919.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19790919.pdf), [Consultado a 24 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (10 de outubro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19791010.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791010.pdf), [Consultado a 22 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (24 de outubro de 1979), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19791024.pdf](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/audiences/1979/documents/hf_jp-ii_aud_19791024.pdf), [Consultado a 25 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, *Address to the Plenary Session and to the Study Week on the Subject 'Cosmology and Fundamental Physics' with Members of Two Working Groups who had Discussed 'Perspectives of Immunisation in Parasitic*

*Diseases’ and ‘Statement on the Consequences of the Use of Nuclear Weapons’* (3 de outubro de 1981), disponível em <http://www.pas.va/content/accademia/en/magisterium/johnpaulii/3october1981.html>, [Consultado a 6 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, *Audiência Geral* (8 de janeiro de 1986), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1986/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19860108.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiences/1986/documents/hf_jp-ii_aud_19860108.html), [Consultado a 6 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, Carta Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* (30 de dezembro de 1987) in *Acta Apostolicae Sedis* 80 (1988) 513-586.

\_\_\_\_\_, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra – catequese das quartas-feiras*, Edições Paulistas, 3ª edição, Lisboa, 1989.

\_\_\_\_\_, *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a um simposio internacional sobre la enseñanza de la religión católica en la escuela* (15 de abril de 1991), disponível em [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19910415\\_insegnamento-religione.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html), [Consultado a 21 de março de 2016].

\_\_\_\_\_, *Mensagem aos participantes de uma Sessão de Estudos da Pontifícia Academia das Ciências* (29 de novembro de 1996), disponível em [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/pont\\_messages/1996/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_19961129\\_pont-accad-scienze.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/pont_messages/1996/documents/hf_jp-ii_mes_19961129_pont-accad-scienze.html), [Consultado a 24 de fevereiro de 2016].

\_\_\_\_\_, Carta Encíclica *Fides et ratio* (14 de setembro de 1998) in *Acta Apostolicae Sedis* 91 (1998) 5-88.

PAULO VI, Carta Apostólica *Octogesima Aveniens* (14 de maio de 1971) in *Acta Apostolicae Sedis* 63 (1971) 401-441.

PIO XII, Carta Encíclica *Divino Afflante Spiritu* (30 de setembro de 1943) in *Acta Apostolicae Sedis* 35 (1943) 297-325.

## 2. Legislação

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo in *Diário da República*, 1ª Série, N.º 237, 14 de outubro de 1986.



\_\_\_\_\_, Resolução da Assembleia da República 74/2004 de 16 de novembro in *Diário da República*, 1ª Série-A, N.º 269, 16 de novembro de 2004.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, Resolução 2200A, in *Declarações da Assembleia Geral das Nações Unidas*, 16 de Dezembro de 1966.

\_\_\_\_\_, Resolução 36/55, in *Declarações da Assembleia Geral das Nações Unidas*, 25 de Novembro de 1981.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, in *Diário da República*, 10 de Abril de 1976.

EDUCAÇÃO, Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril in *Diário da República*, 1ª Série, N.º65, 4 de abril de 2016.

GABINETE DO MINISTRO, Despacho Normativo 17169/2011 de 23 de dezembro in *Diário da República*, 2ª Série, N.º245, 23 de dezembro de 2011.

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril in *Diário da República*, 2ª Série, N.º66, 5 de abril de 2016.

GABINETES DOS SECRETÁRIOS DE ESTADO DO ENSINO E DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, Despacho n.º 7104-A/2015 de 26 de junho in *Diário da República*, 2ª Série, N.º123, 26 de junho de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho in *Diário da República*, 1ª Série, N.º 129, 5 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_, Decreto-Lei 70/2013 de 23 de maio in *Diário da República*, 1ª Série, N.º 99, 23 de maio de 2013.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, Aviso, in *Diário da República*, 1ª Série A, N.º 57/58, 9 de março de 1978.

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro in *Diário da República*, 2ª Série, N.º 245, 23 de dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_, Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril in *Diário da República*, 2ª Série, N.º 77, 18 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_, Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho in *Diário da República*, 1ª Série, N.º 126, 2 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_, Portaria n.º 341/2015 de 9 de outubro in *Diário da República*, 1ª Série, N.º 198, 9 de outubro de 2015.

UNIÃO EUROPEIA, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia in *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 364/1, 18 de dezembro de 2000.

### **3. Bibliografia – Teologia**

ALVES, Ângelo, «Evolução e Criação no debate contemporâneo. Nos 150 anos de Sobre a Origem das Espécies de Darwin», in *Theologica* 44 (2009) 375-386.

ARTOLA, Antonio, e CARO, José, *Biblia y Palabra de Dios*, Editorial Verbo Divino, Estella, 1989.

BEAUCHAMP, Paul, *Psaumes nuit et jour*, Seuil, Paris, 1980.

CARREIRA, José Nunes, «Conteúdos, forma e método na exegese de narrativas de criação: a propósito de uma tese recente», in *CADMO* 6-7 (1997) 63-88.

COUTO, António, *Pentateuco: caminho da vida agraciada*, Universidade Católica Editora, 2ª Edição, Lisboa, 2005.

CORRÊA, Carlos, et al., *10 Química*, Porto Editora, Porto, 2007.

DAMINELI, Augusto, e DAMINELI, Daniel, «Origens da vida», in *Estudos Avançados* 21 (2007) 263-284.

DARWIN, Charles, *The origin of species*, P.F. Collier, New York, 1909.

DUNN, James, *A Teologia do Apóstolo Paulo*, Paulus, São Paulo, 2003.

GADAMER, Hans, *Mito y Rázon*, Paidós, 1ª edição, Barcelona, 1993.

HAUGHT, John, *Cristianismo e evolucionismo em 101 perguntas e respostas*, Gradiva, Lisboa, 2009.

HAWKING, Stephen, *Breve história do Tempo. Do Big Bang aos buracos negros*, Gradiva, Lisboa, 1988.

\_\_\_\_\_, «The origin of the Universe», in *Scientific Insights into the Evolution of the Universe and of Life - Pontifical Academy of Sciences Acta* 20 (2009) 57-64.

- JORGE, Maria Manuel Araújo, *Epistemologia do diálogo Ciência e Religião*, Semana de estudos teológicos: As Origens da vida, Rei dos Livros, Lisboa, 1997.
- KAMINSKY, Joel, *The Theology of Genesis in The book of Genesis: Composition, Reception, and Interpretation*, BRILL, Boston, 2012.
- KEMPER, Alessandra *et al*, «Conceitos de evolução na revista Superinteressante», in *Actas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* 6 (2007) 1-12.
- KUNG, Hans, *El principio de todas las cosas: Ciencia y Religion*, TROTTA, Madrid, 2007.
- LACHIÈZE-REY, Marc, *A formação das estruturas*, Semana de estudos teológicos: As Origens da vida, Rei dos Livros, Lisboa, 1997.
- LADARIA, Luis, *Antropologia Teologica*, Edizione Piemme, Casale Monferrato, 1995.
- \_\_\_\_\_, *Introducción a la Antropologia Teologica*, Editorial Verbo Divino, Navarra, 1996.
- LNEG, *A importância da Tabela Cronoestratigráfica Internacional*, documento consultado no site LNEG a 30 de dezembro de 2014, in <http://www.lneg.pt/divulgacao/noticias-institucionais/236>.
- LORDA, Juan Luis, *Antropología: del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, 2ª edição, Ediciones Palabra, Madrid, 1996.
- MAGGIOLINI, Sandro, *Creio em Deus Criador do Céu e da Terra*, Edições Paulistas, Lisboa, 1989.
- MOLTMANN, Jürgen, *O Homem, mistério a desvendar: ensaio de antropologia*, Edições Paulistas, Lisboa, 1976.
- \_\_\_\_\_, *Dios em la Creacion*, Ediciones Sigúeme, Salamanca, 1987.
- MORALES, José, *El misterio de la creación*, EUNSA: Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 1994.
- NOVELLO, Mário, *Do big bang ao Universo eterno*, Zahar, Rio de Janeiro, 2010.
- RATZINGER, Joseph, *El resplandor de Dios en nuestro tiempo*, Herder Editorial, Barcelona, 2008.

- \_\_\_\_\_, *No princípio Deus Criou o Céu e a Terra*, Principia Editora, Cascais, 2009.
- REES, Martin, «From a simple Big Bang to our complex cosmos», in *Scientific Insights into the Evolution of the Universe and of Life - Pontifical Academy of Sciences Acta* 20 (2009) 35-41.
- RUIZ DE LA PEÑA, Juan, *Teología de la creación*, 2ª edição, Editorial SAL TERRAE, Santander, 1986.
- \_\_\_\_\_, *Imagen de Dios: Antropología Teológica fundamental*, 3ª edição, Editorial SAL TERRAE, Santander, 1996.
- STEINER, João, «A origem do Universo», in *Estudos Avançados* 58 (2006) 233-248.
- TAVARES, Augusto, «A criação do homem no mito das origens», in *Didaskalia* VIII (1978) 35-53.
- VARANDA, Isabel, «A Ecologia como chave hermenêutica da Criação e da Evolução», in *Theologica* 45 (2010) 453-464.
- VAZ, Armindo, *A Bíblia e as origens* in *Semana de estudos teológicos: As Origens da vida*, Rei dos Livros, Lisboa, 1997.
- \_\_\_\_\_, «No princípio da Bíblia está o mito: A espiritualidade dos mitos da criação», in *Didaskalia* XXXVII (2007) 45-73.
- \_\_\_\_\_, *O sentido último da vida projectado nas Origens*, Edições Carmelo, Marco de Canaveses, 2011.
- SAYÉS, José, *La creación el misterio del hombre*, EDICEP, Valencia, 2013.
- SCHÖKEL, Luis, *Hermeneutica de la Palabra II*, Ediciones Cristiandad, Madrid, 1987.
- SCHÖNBORN, Christoph, *Fides, Ratio, Scientia. Sobre o debate do evolucionismo in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 79-98.
- SCHUSTER, Peter, *Evolução e design. Tentativa de inventariação da teoria da evolução in Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 25-55.
- VELASCO, Francisco, e MARTINEZ, Melany, *Realidad y mito*, Ediciones Clásicas S.A., Madrid, 1997.

VIDE, Vicente, *Los lenguajes de Dios: Pragmática lingüística y teología*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999.

VON RAD, Gerard, *El libro del Genesis*, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1982.

WAGA, Ioav, «A expansão do Universo», in *Revista Brasileira de Ensino de Física* 2 (2000) 163-175.

WHYTE, Lynn, «The Historical Roots of Our Ecologic Crisis», in *Science* 3767 (1967) 1203-1207.

WIEDENHOFER, Siegfried, *Fé na criação e teoria da evolução. Diferença e ponto de intercessão* in *Criação e Evolução: uma jornada com o Papa Bento XVI em Castel Gandolfo*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2007, 165-185.

#### **4. Bibliografia – Ciências da Educação**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. FRANCISCO SANCHES, *Projeto Educativo 2013-2017*, Braga, 2014, 7-18.

AMBROSIO, Juan, «A confessionalidade do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 95-99.

\_\_\_\_\_, «Tópicos para uma reflexão», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 155-169.

\_\_\_\_\_, «Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 63-81.

AMATUZZI, Mauro, «O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica», in *Revista Estudos de Psicologia* 17 (2000) 15-30.

ÁVILA, Antonio, *Para conhecer a psicologia da religião*, Edições Loyola, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Joaquim, «Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 11-26.

BABIN, Pierre, *Dios y el adolescente*, Herder, Barcelona, 1968.

BATTISIT, João Felipe, *O Universo Além do Big Bang completo*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-4gin20OcVg>, [Consultado a 3 de novembro de 2015].

- BOLÉO, Maria Luísa, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 157-160.
- BOTTON, Alain de, *Religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2012.
- CENTRO REGIONAL DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, documento consultado no site UNRIC a 3 de abril de 2016, in <https://www.unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>.
- COMISSÃO DA LIBERDADE RELIGIOSA, e MOREIRA, Carlos Meneses, *Prémio Liberdade Religiosa 2011*, Comissão da Liberdade Religiosa – Secretaria-Geral do Ministério da Justiça, Lisboa, 2012.
- COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Educação Cristã – um itinerário para a vida», in *Pastoral Catequética* 1 (2005) 5-7.
- \_\_\_\_\_, «A Família, um bem necessário e insubstituível», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 5-9.
- COMISSÃO EPISCOPAL DO ENSINO E CATEQUESE DE ESPANHA, «Orientações pastorais sobre o ensino da religião nas escolas, sua legitimidade caráter próprio e conteúdo», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 117-196.
- COMITÉ CATÓLICO DO CONSELHO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO QUEBEC, «Dimensão religiosa e projeto escolar», in *educar na fé hoje* 2 (1981) 80-116.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação: Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*, Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, Lisboa, 2002.
- \_\_\_\_\_, «Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 7-16.
- \_\_\_\_\_, «A Escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana», in *Pastoral Catequética* 14 (2009) 9-22.
- COQ, Guy, «Educação e democracia: uma relação problemática?», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 43-68.

- COSTA, Adelino, *Gestão Escolar. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*, Texto Editora, Lisboa, 1991.
- DEBRAY, Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, documento consultado no site do Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a 20 de março de 2016, in <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>.
- DELORS, Jacques, *Educação: um tesouro a descobrir*, Edições ASA, Lisboa, 1996.
- DOMINGUES, Manuel Pelino, «Integração do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo Português: A Educação Moral e Religiosa Católica – contributo para aprender a ser pessoa», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 149-155.
- DOWNEY, Roma, e BURNETT, Mark, *A Bíblia*, produzido por Roma Downey et al., Pris Audiovisuais SA, 2013, DVD.
- ELEUTÉRIO, João, «Religioso e moral no mundo contemporâneo: perspetivas sobre o ensino da EMRC», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 27-44.
- EURONEWS, *Planeta Terra: A humanidade vive a crédito*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PRb-v1Oy5Kw>, [Consultado a 29 de fevereiro de 2016].
- DUQUE, João, «Sobre a educação integral do ser humano», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 11-21.
- ERIKSON, Erik, *Identidad, Juventud y crisis*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1968.
- \_\_\_\_\_, *Sociedad y Adolescencia*, Siglo Veintiuno Editores SA, Mexico, 1972.
- ESTANQUEIRO, António, «O contributo da Educação Moral e Religiosa para a formação integral», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 125-134.
- FOLLO, Francesco, «L'éducation intégrale», in *educatio catholica* 1 (2015) 13-21.
- GATEMISSOES, *Criação ou Evolução, Teoria do Bolo de Chocolate*, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt\\_4bkk](https://www.youtube.com/watch?v=EPyYHt_4bkk), [Consultado a 3 de novembro de 2015].
- GOMES, Marco, «Legitimação do Ensino Religioso Escolar», in *Ensino Religioso Escolar* 1 (1997) 107-111.

- GRILO, Eduardo Marçal, «Comentário Final – Fórum Pensar a Escola, preparar o Futuro», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 101-110.
- GUILAR, Moisés, «Las ideas de Bruner: ‘De la revolución cognitiva’ a la ‘revolución cultural’», in *Educere* 44 (2009) 235-241.
- HILLIARD, F., «Ideas of God among secondary school children», in *Religion in Education* 27 (1959) 14-19.
- INÁCIO, Magda, *Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem”*, DeltaConsultores e Perfil, Lisboa, 2007.
- JOCABILIS, I. *A História da Criação (coleção "As Mais Belas Histórias da Bíblia Para Crianças")*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ln3FbpgoC6M>, [Consultado a 10 de novembro de 2015].
- KOHLBERG, Lawrence, *Psicologia del desarrollo moral*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.
- LEITE, Teresa, «Planeamento e concepção da acção de ensinar», in *Situações de Formação* 2 (2010) 1-40.
- LINDA, Manuel, «O docente de Educação Moral e Religiosa Católica e o ‘novo discurso sobre a credibilidade do Evangelho’ (EG 132)», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 107-119.
- LOPES, Amaro Gonçalo, *Escola Católica: Liderança e Ethos*, Edições Salesianas, Porto, 2015.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira, «O conhecimento do fenómeno religioso», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 69-73.
- MELO, Vagner, *CineKerygma Kids – Desenho Católico São Francisco de Assis*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dCukRz3pBWQ>, [Consultado a 29 de fevereiro de 2016].
- MIRANDA, Jorge, «A legitimidade da Educação Moral e Religiosa na escola do Estado», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 177-189.
- \_\_\_\_\_, «A liberdade de ensino nas Constituições Portuguesas», in *Pastoral Catequética* 6 (2006) 27-40.



- NUNES, Tomaz, «Perspetivas sobre o Ensino Religioso Escolar – Pistas para aprofundamento e realizações a concretizar», in *Ensino Religioso Escolar 1* (1997) 179-183.
- \_\_\_\_\_, «Universalidade e inclusão: dois princípios indispensáveis em educação», in *Pastoral Catequética 6* (2006) 11-15.
- \_\_\_\_\_, «Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética 5* (2006) 75-80.
- \_\_\_\_\_, «Identidade e Metodologia do Ensino Religioso Escolar», in *Pastoral Catequética 8* (2007) 11-25.
- \_\_\_\_\_, «O lugar do Ensino Religioso Escolar no Sistema Educativo», in *Pastoral Catequética 19* (2011) 99-115.
- \_\_\_\_\_, «A educação, responsabilidade primeira da família», in *Pastoral Catequética 19* (2011) 127-137.
- QUINTANILHA, Alexandre, *200 anos do nascimento de Darwin*, consultado no site Darwin 2009 a 1 de outubro de 2015, in [http://darwin2009.cienciaviva.pt/home/index.asp?acao=shownot&id\\_noticia=35](http://darwin2009.cienciaviva.pt/home/index.asp?acao=shownot&id_noticia=35).
- PAROLIN, Pietro, «L'Église catholique et l'éducatio», in *educatio catholica 1* (2015) 35-46.
- PAULO, Jorge, «Princípios organizadores e gestão do programa de EMRC», in *Pastoral Catequética 8* (2007) 89-110.
- PEREIRA, Ligia, *Cristianismo e Globalização*, Tese de Mestrado, Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, 2011.
- PIAGET, Jean, e INHELDER, Barbel, *De la logica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1985.
- PIERSON, Alice *et al*, «Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores», in *Interacções 9* (2008) 113-128.
- POLICARPO, José, «A Educação Moral e Religiosa Católica, ao serviço da construção da pessoa», in *Ensino Religioso Escolar 1* (1997) 57-62.

- PLICKERS, *Tailor instruction with instant feedback*, documento consultado no site PLICKRES a 6 de novembro de 2015, in <https://plickers.com/>.
- RENAUD, Isabel, «Uma perspetiva antropológica e axiológica», in *Pastoral Catequética* 14 (2009).
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação/DEB, Lisboa, 1999.
- \_\_\_\_\_, «Crescer competente – metas e pedagogia», in *Pastoral Catequética* 8 (2007).
- \_\_\_\_\_, *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva* in Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Lisboa, 2007.
- SÁ CARVALHO, Cristina, «Metas educativas e avaliação pedagógica», in *Pastoral Catequética* 8 (2007) 149-181.
- \_\_\_\_\_, «Uma certa fé – como creem os adolescentes», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 169-234.
- \_\_\_\_\_, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014», in *Pastoral Catequética* 31/32 (2015) 29-61.
- SANTOS, António Francisco dos, «O professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional», in *Pastoral Catequética* 21/22 (2011/12) 9-19.
- SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, «Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica», in *Pastoral Catequética* 26 (2013) 131-143.
- SERRALHEIRO, Deolinda, *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, Editora Reis dos Livros, Lisboa, 1990.
- SILVA, Querubim, «A disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica) no Sistema Educativo Português», in *Ensino Religioso Escolar* 3 (2001) 199-212.
- SÍNODO DOS BISPOS ALEMÃES, «O Ensino da Religião na Escola», in *Educar na Fé hoje* 2 (1981) 38-79.

- TAMMINEN, Kalevi, *Religious Development in Childhood and Youth: An Empirical Study*, Suomalainen Tiedekatemia, Helsínquia, 1991.
- TEIXEIRA, Alfredo, «A cultura religiosa na escola», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 41-67.
- \_\_\_\_\_, «Escola e Religião», in *Pastoral Catequética* 23 (2012) 94-96.
- VARANDA, Isabel, «Multiculturalidade e diversidade religiosa. Novos desafios para a escola e as religiões», in *Communio* XXIII (2006) 391-402.
- VERACK, Ethienne, «Educação, uma questão de liberdade», in *Pastoral Catequética* 1 (2005) 73-90.
- VILAÇA, Isabel, e CARMONA, Vitor, «Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC», in *Pastoral Catequética* 5 (2006) 89-96.
- ZGAGA, Pavel, *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino* in Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Lisboa, 2007.

## 5. Programas e Metas Curriculares

- BONITO, Jorge, Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais, documento consultado no site da Direcção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cn\\_metas\\_curriculares\\_5\\_6\\_7\\_8\\_ano\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cn_metas_curriculares_5_6_7_8_ano_0.pdf).
- BUESCU, Helena, et al., Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário, documento consultado no site da Direcção Geral de Educação (DGE) a 29 de março de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf).
- \_\_\_\_\_, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, documento consultado no site da Direcção Geral de Educação (DGE) a 29 de março de 2016, in

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

DGEBS, *Ensino Básico – 3º Ciclo – Programas de História – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem – Volume II*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_hist\\_programa\\_3c\\_2.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf).

FIOLHAIS, Carlos (coord.), *Metas Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico – Ciências Físico-Químicas*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cfq\\_metas\\_curriculares\\_3c\\_0.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cfq_metas_curriculares_3c_0.pdf).

\_\_\_\_\_, *Programa de Física e Química A - 10.º e 11.º anos - Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_fqa\\_10\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_fqa_10_11.pdf).

GALVÃO Cecília (coordenadora), *CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_cfn\\_orient\\_curriculares\\_3c\\_1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_cfn_orient_curriculares_3c_1.pdf).

MENDES, Alcina (coord.), *Programa de Biologia e Geologia – 11ºano ou 12ºano - Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 29 de março de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/biologia\\_geologia\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/biologia_geologia_11.pdf).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *1º ciclo do Ensino Básico – organização curricular e programas*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 29 de março de 2016, in

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo\\_Meio/eb\\_em\\_programa\\_1c.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf).

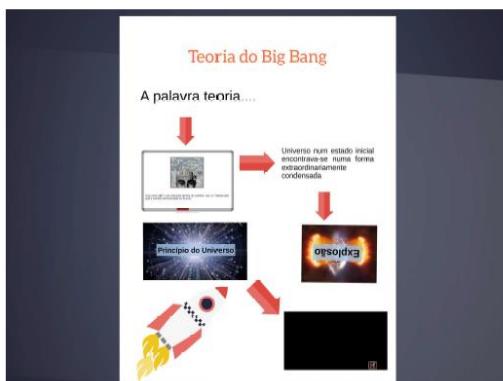
RIBEIRO, Ana (coordenadora), *Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico*, documento consultado no site da Direção Geral de Educação (DGE) a 5 de janeiro de 2016, in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_hist\\_3\\_ciclo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf).

SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa, 2014.

## ANEXOS

NOTA: Apresentam-se de seguida as apresentações (PREZI E PowerPoint) utilizadas como recursos didáticos na lecionação da unidade letiva 1 do 7º ano, do 3º Ciclo do Ensino Básico – “As origens” – as quais se encontram disponíveis no *dossier* de estágio.

## Anexo 1



- ▶ Universo num estado inicial encontrava-se numa forma extraordinariamente condensada





Ex.: Borboleta clara vs Borboleta escura



escura







**Sentido das Origens**

O Ser Humano, como ser pensante, questiona-se:

Será que o universo e a vida surgiram por acaso?  
 De onde venho?  
 Para onde vou?  
 Existirá algo após a morte?

**Teoria do bolo de chocolate**

## Sentido das Origens

O Ser Humano, como ser pensante, questiona-se:



- Será que o universo e a vida surgiram por acaso?
- De onde venho?
- Para onde vou?
- Existirá algo após a morte?



## Teoria do bolo de chocolate



## Teoria 1



# do bolo de c

Teoria 2



## Sentido cristão

A vida surge por vontade de Deus, através dos mecanismos científicos (Evolução...) com o fim da felicidade!

Deus é a origem da vida e do Ser Humano e o destino de toda a existência.



## Anexo 2

Exemplo de resultado obtido no telemóvel decorrente da utilização da aplicação *Plickers*.

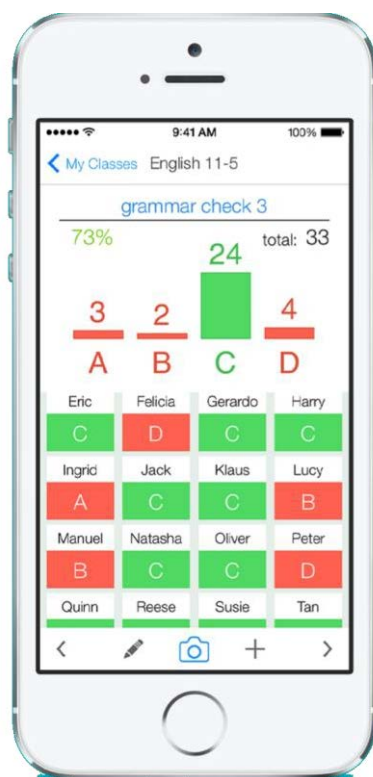


Figura 39 – Aspeto do telemóvel após resposta dos alunos, indicando a verde os alunos que acertaram na questão e a vermelho os alunos que erraram na mesma<sup>590</sup>.



Figura 40 – Exemplo de utilização dos cartões Plickers para resposta pelo aluno<sup>591</sup>.

<sup>590</sup> PLICKERS, *Tailor instruction with instant feedback*, disponível em <https://plickers.com/>.

<sup>591</sup> *Ibidem*.

## Anexo 3



### Gêneros literários

Os autores dos textos organizam o discurso de determinada forma, dependendo do objetivo a atingir.


Ex.:

- Gênero lírico: Poesia
- Gênero narrativo: Romance
- Gênero dramático: Tragedia

### Gêneros literários

Há gêneros literários que utilizam **linguagem simbólica**, ou seja, expressam o que pretendem transmitir de forma indireta

Ex.: :)



### Significado literal

Corresponde à interpretação de um texto de forma rigorosa

Ex.: Ponto vermelho



O significado simbólico é diferente do significado literal

### Texto Bíblico

Também na Bíblia, como nos outros textos, temos o recurso a gêneros literários:

- Nos textos da criação temos o modo narrativo, uma história contada por um narrador

Utiliza o sub gênero mito, com recurso a linguagem simbólica, que não pretende ser um livro de história ou ciência, mas procura explicar relação entre Deus e o mundo.



## Anexo 4



### Para recordar...

Já sabemos que a Bíblia não é um livro de ciências ou história, mas usa linguagem simbólica

### Hebraico

Para percebermos a linguagem simbólica temos de analisar o texto original da Bíblia, escrito em Hebraico



### Adão

אדם

Refere-se tanto a *adamá* (solo vermelho) como a *dam* (sangue); podemos traduzir *Adão* por tirado do *húmus* (da terra, da argila)

**Significado:** enraizamento corporal no universo material



### Eva

חווה

Deriva de *hav.váh* que significa vivente

**Significado:** Exprime a função materna da mulher.



### Criados à Imagem e semelhança de Deus

**Significa** que o Ser Humano foi criado por Deus e que há neles algo de divino.



### Jardim do Éden

Refere-se à Mesopotâmia, região fértil, considerada por isso um verdadeiro paraíso. Era apontada como o local simbólico da primitiva habitação da humanidade.





## Dar nome

Significa a submissão de toda a natureza ao Ser Humano. Deus quis submeter a natureza ao Ser Humano para que este dominasse sobre ela, mas dominar não significa destruir!



## O que está em causa no Génesis

- Mostra a Fé num Deus que, pela sua vontade, tudo foi criado...
- Deus viu que tudo era bom
- Deus criou o Ser Humano para ser feliz
- O Ser Humano é dotado de dignidade, assumindo um papel especial entre a criação!



## A criação no Islão

[Deus] cumula-vos com bens e filhos e concede-vos jardins e rios. Que vos impede de glorificá-lo? Não vos criou por estágios sucessivos? Não vistes como criou sete céus sobrepostos, neles colocando a lua como luz e o sol como lâmpada? E não foi ele quem vos tirou da terra como as plantas? Depois, para a terra vos devolverá, e dela vos tirará de novo e Deus aplainou a terra como um tapete para vós a fim de que a percorrais sobre caminhos largos. Deus vos criou de barro, depois de esperma. E formou-vos em casais. Nenhuma fêmea concebe ou gera sem seu conhecimento.

Alcorão 71, 12-20; 35, 10



de compreender que também nas outras religiões tudo quanto existe tem origem em Deus.



## Elementos simbólicos na narrativa da criação

## Anexo 5



### A criação no Islão



### Resumo do que foi abordado

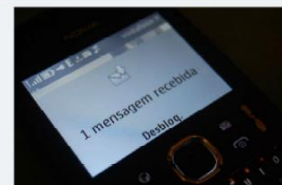
Deus está na origem de tudo quanto existe

O Corão (livro Sagrado do Islão) não contradiz os dados científicos (Big Bang e formação de galáxias)

Ex.: Surata 55,5 "O sol e a lua giram (em suas órbitas)"



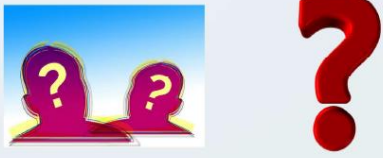
### Resumo da última aula



- O livro do Génesis não é um livro de ciências ou história - usa linguagem simbólica
- Para percebermos a mensagem do livro do Génesis temos de descodificar a sua mensagem
- Pretende mostrar que a origem de todas as coisas é Deus
- Quer mostrar que todas as coisas materiais são boas
- O Ser Humano é obra prima de Deus, tendo sido criado para ser feliz



A forma como o Ser Humano tem utilizado os recursos do planeta tem sido equilibrada?



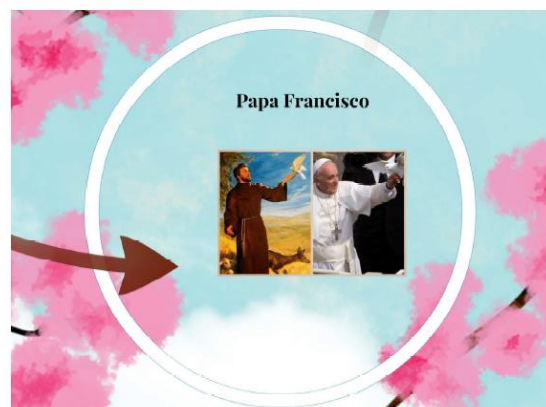
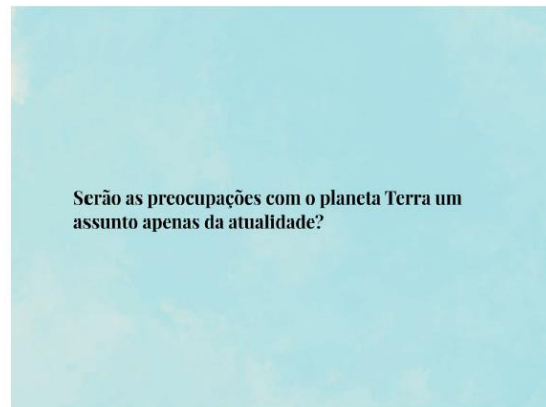
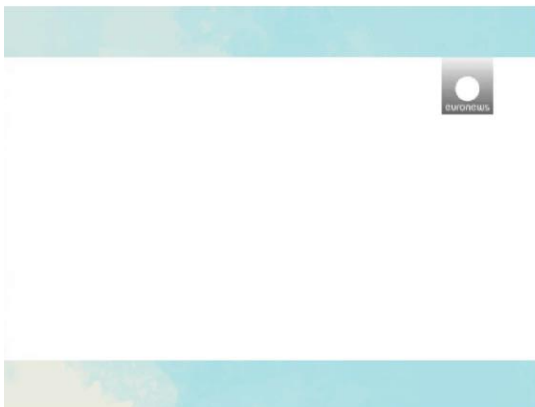
The image contains a yellow text box at the top with the question 'A forma como o Ser Humano tem utilizado os recursos do planeta tem sido equilibrada?'. Below the text box, there is a small square image showing two purple silhouettes of human heads with white question marks inside. To the right of this image is a large, bold red question mark.



The image shows a blue globe with a white outline of the continents. Several small icons are scattered across the globe, including a camera, a document, a speech bubble, and a red question mark. A white curved arrow points from the left side of the globe towards the right. At the bottom of the globe, the text 'Criação, um acontecimento inacabado' is written in white.

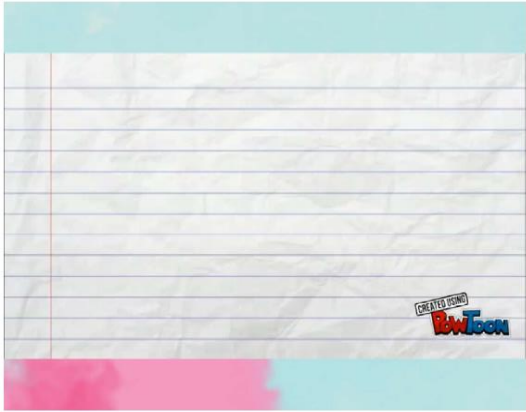


## Anexo 6



**Encíclica Laudato Si**

- Sobre o cuidado da casa comum
- Desafia a unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável



**Desafio**

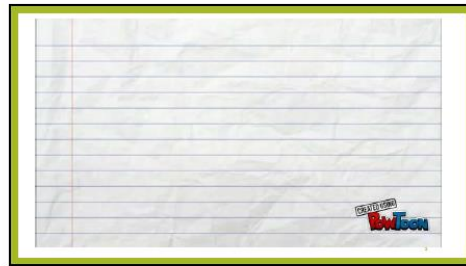
Cada um vai receber um gato. Em casa deve tirar uma fotografia ao mesmo.

O desafio consiste em cuidar e tratar este gato. Na última aula devem trazer uma fotografia que registe o crescimento e cuidado da tua planta.

Podes colocar as fotografias na ficha de trabalho.

Cuidar da criação  
São Francisco de Assis

## Anexo 7



### Encíclica inspirada em São Francisco de Assis

- O Cântico das Criaturas de São Francisco recorda que a terra, a nossa casa comum pode-se comparar a uma irmã, com quem partilhamos a existência.

The illustration shows a green tree on the left and a circular portrait of a saint (likely São Francisco de Assis) on the right, surrounded by small icons of animals and plants.

### O Evangelho da criação

- O Papa Francisco relembra as narrações da Bíblia e articula a «tremenda responsabilidade» do ser humano diante da criação.
- «O meio ambiente é um bem coletivo, património de toda a humanidade e responsabilidade de todos».

A large, stylized green leaf illustration is positioned on the right side of the slide.

### A raiz humana da crise ecológica

- Desenvolve as causas mais profundas da crise ecológica:
- O uso da tecnologia que leva a destruir a natureza e explorar as pessoas e as populações mais vulneráveis;
- Crítica à exploração laboral;
- Crítica aos transgénicos e chamada de atenção para os trabalhadores rurais.

The illustration shows several green hands reaching up on the left and a large green tree on the right.

### Uma ecologia integral

- O coração da proposta da Encíclica é a ecologia integral como novo paradigma de justiça;
- uma ecologia «que integre o lugar específico que o ser humano ocupa neste mundo e as suas relações com a realidade que o circunda» (LS15);
- «impede-nos de considerar a natureza como algo separado de nós ou como uma mera moldura da nossa vida» (LS13).

The illustration shows a small orange character with a watering can watering a small green plant in a pot.



### Algumas linhas de orientação e ação



- Aborda o que podemos e devemos fazer.
- São necessárias propostas de diálogo e de ação que envolvam cada um de nós
- O Papa Francisco insiste no desenvolvimento de processos de decisão honestos e transparentes, para «discernir» as políticas e iniciativas empresariais poderão levar «a um desenvolvimento verdadeiramente integral»



7

### Educação e espiritualidade ecológicas



- A educação e a formação continuam a ser os desafios centrais
- Não se pode subestimar a importância de percursos de educação ambiental capazes de incidir sobre gestos e hábitos quotidianos, da redução do consumo de água, à diferenciação do lixo até «apagar as luzes desnecessárias» (LS211)

8

