Carlos Alberto Oliveira Magalhães

O PENSAMENTO ANTROPAGÓGICO DE AGOSTINHO DA SILVA

PORTO
2004

Dissertação de Doutoramento em História sob a orientação científica dos Professores Doutores Eugénio Francisco dos Santos e Luís Alberto Marques Alves apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto pelo Mestre Carlos Alberto Oliveira Magalhães

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Professor Doutor Eugénio dos Santos e ao Senhor Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, orientadores desta Tese de Doutoramento, pela sua disponibilidade, pela partilha desinteressada do saber, no respeito pelas nossas insuficiências e pelos conselhos sempre oportunos que nos deram, os mais sinceros agradecimentos.

ÍNDICE

Págs

INTRODUÇÃO

1. A Educação enquanto objecto de estudo e de reflexão 6
2. Contexto e âmbito da investigação 12
3. Explicação / Precisão conceptual 16
4. Estrutura da tese 25

1ª PARTE

CAPÍTULO I
A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE AS

1. Do Nascimento à conclusão do curso liceal: 1911-1924 29
2. A Maturidade Intelectual: 1924-1943 32
3. AS e a fundação de Universidades no Brasil: 1943-1969 47
4. Princípios que acompanharão AS ao longo da sua existência 49

CAPÍTULO II
O CONTEXTO EDUCATIVO E O PENSAMENTO DE AS

1. Modelo de Escola 59
2. AS e o Contexto Educativo do Estado Novo
    - 2.1. A Profissão Docente 69
    - 2.2. Os diferentes níveis de ensino 73
        - 2.2.1. Ensino Primário 78
        - 2.2.2. Ensino Secundário 84
        - 2.2.3. Universidade 98
3. Concepção de mestre de AS 106

2ª PARTE

O PENSAMENTO DE AS E O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: DA EMRC ÀS NOVAS ÁREAS CURRICULARES

1. Contexto Justificativo 114
2. AS e a EMRC 116
    - 2.1. Ideias religiosas do pensamento de AS 116
    - 2.2. EMRC e Educação para a Cidadania 121
    - 2.3. EMRC no quadro curricular: A EMRC na Escola Pública 155
        - 2.3.1. Finalidades e objectivos da disciplina de EMRC 160
        - 2.3.2. Conteúdos programáticos da EMRC (nos 2º e 3º Ciclos) 165
    - 2.4. As inovações curriculares e as permanências intemporais 167
3. O perfil do Professor: ponto de chegada e de partida de uma educação prospectiva 173
4. Actualidade do pensamento de AS 192

CONCLUSÃO 211

BIBLIOGRAFIA

FONTES: OBRAS DE AGOSTINHO DA SILVA 230

ESTUDOS
I – Obras e Artigos sobre Agostinho da Silva 231
II – Outra Bibliografia consultada 237
III – Legislação 256
IV – Sites na Internet 258

ANEXOS
Anexo 1: Frequência / adesão da EMRC 260
Anexo 2: Conteúdos Programáticos de EMRC e Enquadramento Jurídico 263

INTRODUÇÃO

1. A EDUCAÇÃO ENQUANTO OBJECTO DE ESTUDO E DE REFLEXÃO

Reflectir sobre o fenómeno educativo em si já é difícil, problemático, pelas inúmeras questões que nos vão aparecendo, pelo que ainda o é mais escrever acerca do conceito de educação.

De entre as inúmeras possibilidades de trajecto a seguir, optámos por aquela que parte do pressuposto de que a educação é uma actividade cultural do homem sobre o homem e sobre tudo quanto o rodeia. Assim sendo, procuraremos demonstrar, com factos, que o objecto (campo de estudo) da educação é uma construção permanente e permanentemente posto em causa, tendo como sujeito a própria escola. Esta deixa de ser um mero objecto para ser, ela mesma, sujeito da sua acção transformadora do homem num outro homem: aquela em que predomina o factor cultural, em detrimento do natural, do instintivo.

Na qualidade de educadores/formadores somos, diariamente, confrontados com a necessidade de fazermos opções relativamente ao conceito e às práticas da educação. Acontece que «ao reflectir-se sobre a educação, faz-se sempre uma opção quanto ao que ela é, mais ainda, quanto ao que ela deve ser. Mas a ciência específica da educação não impõe um dado projecto, alimenta a pluralidade de projectos, cabendo todos, indistintamente, dentro do espaço que ela ocupa. E que espaço ocupa ela? Claro que o do seu objecto. E aqui ressurge a novidade epistemológica desta ciência»[1].

Na ciência da educação dá-se o caso de o investigador construir e reconstruir incessantemente o objecto e, ao mesmo tempo, estar nele implicado, à semelhança do que

[1] CARVALHO, A. D.- *Utopia e Educação*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 88.

se passa na investigação-acção[2]. Contudo, não é legítimo pensar-se que «(...) a actividade construtora do objecto assente no vazio absoluto. (...) Há, na realidade, uma base axiomática mínima e que poderá ser esta: a educação é o conjunto de acções, de condutas, que um indivíduo ou um grupo exerce sobre outro indivíduo, ou grupo - ou sobre si mesmo -, visando a prossecução de determinados objectivos que elegeu como sendo os melhores»[3].

Nesta altura da nossa reflexão afigura-se-nos como razoável e até imprescindível questionarmo-nos: afinal, em que consiste a tão propalada especificidade das ciências da educação? Pois bem, esta «(...) constrói-se e afirma-se tendo por base uma dupla referência: por um lado, um conjunto de matrizes disciplinares que lhe são anteriores e constituem uma «identidade primeira»; por outro lado, há um segundo referencial que é definido por um campo de práticas sociais educativas, relativamente ao qual se desenvolvem actividades educativas pertinentes»[4].

Na mesma linha se situa a posição sustentada por Bártolo Campos, segundo a qual é necessário ter em conta «(...) a necessidade de não reduzir a escola a um mero objecto de estudo, mas de a encarar também como um «sujeito de estudo». Esta perspectiva da escola como «sujeito» remete para a questão central da implicação dos actores sociais na produção de conhecimento e, simultaneamente, na produção de «sentido», relativamente às suas próprias acções. Trata-se de uma questão crucial, de cuja solução depende, em larga medida, a «fertilidade» da investigação educacional, inserida numa problemática, de âmbito mais vasto, que tem estado no centro das nossas preocupações»[5].

---

[2] Cf. *Ibidem.*

[3] *Ibidem.*

[4] CANÁRIO, R. - *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas.* 5º Colóquio Nacional da AIPELF/ AFIRSE, s./d., pp. 107-108.

[5] *Ibidem*, p. 109.

A filosofia da educação encerra duas vertentes que, no essencial, a definem: uma de pendor mais epistemológico e uma outra assumidamente antropológica onde se tendem a situar as problemáticas éticas e ontológicas[6].

No campo da filosofia educacional um nome se destaca desde logo: E. Kant. Este, «(...) a partir da constatação da especificidade antropológica da educabilidade, procura descodificar este conceito avaliando os pressupostos e as consequências filosóficas do mesmo. Sendo o homem o único ser susceptível de educação e sendo ela, por acréscimo, fundamental para a sua própria realização, é também um dado que a educação é «o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem»[7].

A educação, para o ser, não pode cingir-se à mera transmissão social de saberes e regras ou ao acompanhamento do desenvolvimento de potencialidades naturais, enquanto elas interessam à realização de projectos individuais ou grupais.

«A educação é igualmente estímulo sistemático à actividade de questionamento e de reorganização antropológica do sentido complexo da evolução»[8]. Neste particular merece destaque a posição sustentada por Paulo Freire: «a pedagogia é uma antropologia situada no coração de um humanismo pedagógico que deverá ser cumprido no decurso de um processo histórico em que o homem, comprometido com um projecto, se torna plenamente um sujeito de cultura»[9]. Acrescente-se que «(...) a óptica antropológica pretende, de uma certa maneira, reservar um espaço, sobretudo, à intervenção e, por consequência, à afirmação, do homem na construção de esquemas adaptativos, os quais assegurarão uma harmonia entre ele próprio, a sociedade, a cultura e a natureza»[10]. Acrescente-se que para a Pedagogia o homem representa a razão e o sentido da

---

[6] Cf. CARVALHO - *Utopia*, p. 11.
[7] *Ibidem*, p. 29.
[8] *Ibidem*, p. 34.
[9] *Ibidem*, p. 74.
[10] *Ibidem*.

actividade educativa. Por outro lado, a educação e a educabilidade do ser humano, no contexto da cultura, constituem os fundamentos da sua identidade, melhor, da sua diferença[11].

Chegou o momento de afirmarmos que no movimento da escola cultural «a concepção de educação assumida é uma concepção personológico-antropológica, em que o educando é entendido como o sujeito cultural do processo educativo. (...) o educando é pessoa, mas pessoa imersa num mundo cultural que o substancializa e configura desde sempre e até sempre. Edward T. Hall define a cultura como a linguagem silenciosa que está sempre a falar, dando e não dando por isso. Respiramo-la e impregnamo-nos dela com a mesma naturalidade com que o nosso organismo biológico vive do ambiente que o inclui»[12].

A educação é a actividade cultural do homem que incide sobre o próprio homem. «Tal actividade compreende os princípios, os fins e os meios. Os princípios são os pontos incontornáveis de partida da actividade educativa: são as próprias capacidades criadoras do homem. Os fins são os pontos para que os princípios estão ordenados: as perfeições, ou quase-perfeições, realizadas pelo esforço auto-edificador do homem. Os meios são constituídos, (...), por tudo o que, no movimento criacionista dos princípios para os fins, ajuda a chegar daqueles a estes. Os métodos são, pois, meios, ainda que nem todos os meios sejam métodos»[13].

«John Dewey colocou-nos na rota da compreensão cultural da educação com o seu lema learning by doing - aprender fazendo. (...). O fazer de Dewey é a imersão criadora no oceano da linguagem silenciosa, a impregnação efectiva pelo real englobante

---

[11] Cf. *Ibidem*, p. 76.

[12] PATRÍCIO, M. F. - *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*, in CARVALHO, A. D. - *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 12.

[13] *Ibidem*, p. 16.

a que se está activamente aberto. (...) Nada se aprenderá se o processo dessa aprendizagem não for uma real experiência»[14]. Daqui decorre que só aprenderemos fazendo as coisas, tendo parte activa no acontecer das coisas, no emergir dos fenómenos, de que a educação constitui um exemplo paradigmático, na justa medida em que a separação entre teoria e prática está longe de ser real. Há uma relação de complementaridade entre as duas.

Ora a escola cultural «é aquela que se define e assume como promotora e realizadora da educação entendida como um processo intrínseco e integralmente cultural. Toda a menorização da substância e do sentido cultural do acto educativo é, pois, contrária ao espírito que deve habitar na escola cultural. Esta implica ainda a sua abertura a todas as formas da cultura humana, já existentes ou a constituírem-se no futuro»[15].

Os momentos criador e transmissor da cultura se interligam dialecticamente. Com efeito, a criação cultural aumenta incessantemente o legado cultural humano, aumentando assim a massa cultural a transmitir, ao mesmo tempo que este legado cultural englobante é condicionante da criação cultural contínua. O critério decisivo das teorias e projectos educativos é a acção, pois a educação é uma acção, acrescentamos nós, cultural[16].

Concebemos a educação como sendo o processo pelo qual uma criança (numa primeira fase) aprende a ler, escrever, contar e reflectir, tendente a vencer na vida. Não com a arma da força, mas sim com a sua inteligência, tendo como objectivo a felicidade.

A educação não se resume a um mero transmitir de conhecimentos mas deve ser sempre um ponto de partida para a emancipação do homem relativamente às amarras

---

[14] *Ibidem*, p. 17.
[15] *Ibidem*, p. 18.
[16] Cf. *Ibidem.*, p. 21.

que a sua família, a escola, a sociedade, a sua própria personalidade, lhe vão impondo desde o seu nascimento. Para que tal se transforme em realidade visível urge que cada pessoa, cada aluno, desde os primeiros anos, aprenda a ler, escrever, contar e reflectir - qualquer uma destas componentes da cadeia de saberes vai ganhando uma importância crescente na justa medida em que o sujeito da aprendizagem vai-se tornando adulto.

Ser feliz tenderá sempre a ser a meta que qualquer educando busca na sua caminhada de aprendiz. No fundo, a educação tem como alavanca nuclear o desejo de se ser feliz num sentido bem mais elevado do que o simples possuir coisas.

A definição que propomos, parece-nos, tem pertinência em termos epistemológicos e antropológicos, na justa medida em que o homem necessita de saber, de aprender, para ser mais homem, mais cidadão, mais cristão.

Face a tudo quanto afirmámos, «será bom não esquecer que a ciência da educação não pode estar só ao serviço de uma certa e determinada visão do mundo que lhe estrangule o seu objecto de estudo: um afunilamento deste é causa e consequência de um afunilamento antropológico, logo, de um empobrecimento das finalidades e da acção educativa. Deste modo, os investigadores da ciência da educação têm de proceder sempre a uma «racionalização do paradigma» que transitoriamente assumem, recusando um confinamento à mera prospecção das suas aplicações e estando em posição de constante abertura relativamente à introdução de novos paradigmas, mesmo que a vitalidade e a validade destes sejam apenas pressentidas»[17]. A toda a hora urge fazer opções e tomar decisões. Adiar significa em educação, como no resto, não agir.

Acontece que a presença da dimensão humana condiciona a ciência (lado epistemológico) da educação. Porém, o educador tem de ser, em primeiro lugar, uma pessoa culta sobre as questões da educação para poder, legitimamente, actuar. Para que

---

[17] CARVALHO A. D. - *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1996, p. 206.

essa teoria e prática se complementem, sem se anularem ou condicionarem mutuamente, urge reflectir sobre a educação e tudo quanto com ela se relaciona.

Afinal, o que se entende por educação enquanto actividade cultural? Significa que a educação é, entre outras coisas, a actividade cultural do homem que incide sobre o próprio homem. Nesta linha de pensamento-acção um nome se destacou: John Dewey, graças ao seu lema learning by doing - aprender fazendo. Só aprenderemos fazendo as coisas, tendo parte activa no acontecer das coisas, no emergir dos fenómenos, de que a educação constitui um exemplo paradigmático, na justa medida em que a separação entre teoria e prática está longe de ser real. Há uma relação de complementaridade entre as duas.

A educação, entendida sob um prisma cultural, será todo aquele caminho a seguir pelo homem rumo ao afastamento da natureza, parte instintiva sem, contudo, nunca a negar.

2. CONTEXTO E ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

Quando apresentámos, em Maio de 2001, o nosso projecto de investigação, propúnhamo-nos a desenvolver o tema *"O pensamento antropagógico de Agostinho da Silva*[18] *no contexto da História da Educação do Século XX: 1ª República e Estado Novo"*. Nessa altura apontávamos como principal objectivo estudar as relações existentes entre o tipo de ensino/educação sustentado pelos arautos, pedagogos da 1ª República e Estado Novo e o nosso autor: AS. Referíamos que o projecto apresentado fundamentava-se em obras do e sobre AS, bem como em obras escritas sobre o período a estudar: 1910 - 1968.

[18] Passaremos a utilizar a abreviatura AS.

O presente trabalho foi fruto de toda uma caminhada que se iniciou com a elaboração de uma Dissertação de Mestrado[19] sobre AS, à qual se seguiu a investigação tendente a elaborar esta Tese de Doutoramento.

A escolha desta temática - *"O pensamento antropagógico de Agostinho da Silva"* - para a nossa Tese de Doutoramento teve a ver com a grande admiração que nos habituámos a ter em relação ao pensamento agostiniano, designadamente ao enorme respeito, que ele deixa transparecer nos seus escritos, que ele tinha relativamente à pessoa do aluno. Para AS o aluno não é apenas alguém que aprende mas também, e sobretudo, uma pessoa, que urge respeitar antes mesmo de ensinar. Foi este o principal motivo que nos levou, desde a primeira hora, a enveredar pelo estudo do pensamento deste grande vulto portuense e nacional.

Acresce referir, na linha daquilo que vínhamos afirmando, que José Augusto Seabra[20] define, de forma magistral, o pensamento-acção de todo o pensamento agostiniano: «O cerne da utopia pedagógica deste pensador em acto da vida vivida é o de que nesta nada vale senão o "homem que somos", único e insubstituível, cujo direito-dever essencial é o de ser o que é, para si mesmo e para os outros, amando neles só a liberdade, a alheia e a própria».

Se a Dissertação de Mestrado consistiu na leitura e interpretação das obras de AS à luz da sua vida e do seu pensamento no que à educação dizia respeito, o presente trabalho versa sobre todo um conjunto de temáticas que nos ajudam a perceber melhor quem foi AS, mediante a análise dos escritos agostinianos.

---

[19] MAGALHÃES, Carlos - *Agostinho da Silva e a Educação*, Porto, Universidade Portucalense, 2000 (Edição Policopiada).

[20] In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.) - *Educação. Memórias e Testemunhos*, Lisboa, Gradiva, 1998, p. 170.

Incidir a nossa atenção sobre *"O pensamento antropagógico*[21] *de Agostinho da Silva"* não foi tarefa fácil, designadamente pela falta de bibliografia sobre o tema em estudo. As obras agostinianas constituíram a nossa base de trabalho mais sólida e da qual sempre partimos rumo a novas abordagens, novos questionamentos e soluções para a construção do nosso texto.

Porque se trata de um termo pouco utilizado, parece-nos ser oportuno tecer algumas considerações sobre o significado de antropagógico e ver até que ponto o pensamento de AS poderá ser assim designado. Adjectivar o pensamento de AS sobre a educação de pedagógico não traduz a totalidade dessa realidade, pois «hoje necessitamos de um adjectivo à medida integral do homem, para além da medida incompleta da criança e do jovem. Hoje necessitamos do adjectivo *antropagógico*. Com efeito, é o homem, e não apenas a criança e o jovem, que está em causa na educação. O pensamento do Professor AS é realmente antropagógico e não apenas

---

[21] Esta designação é da autoria de Manuel Ferreira Patrício. PATRÍCIO - *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, p. 9: «Por antropagogia entendemos a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade». Numa outra obra - PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Breve Notícia sobre Estudos de Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, in *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 239 - 245 - o Autor refere: «A educação é um processo que diz respeito à totalidade do humano e à totalidade dos homens e não apenas às crianças e aos jovens. Portanto, a ciência da educação tem que ser a ciência dessa totalidade.
Essa ciência tem que assentar no conhecimento positivo do homem, ou seja, tem que assentar na Antropologia. Essa ciência tem, por outro lado, que fundamentar toda a prática educativa humana, ao mesmo tempo que nela se fundar. O nome que para ela proponho (...) é Antropagogia. Antropagogia, ou seja: teoria e prática da formação do homem na sua humanidade; teoria e prática da educação do homem na sua plena humanidade. (...) Devem ser educados todos os homens, devem ser educados em tudo, devem ser educados com recurso a todos os modos de educar. É a educação no máximo da sua universalidade humana. É um ideal bem em conformidade com as mais fundas exigências éticas, sociais e políticas do nosso século. No meu entendimento, o nome adequado para acolher integralmente esse ideal é Antropagogia» e acrescenta: «Somos, a meu ver, um País mais pobre na produção científico-educacional que na produção antropagógica. A reflexão sobre o homem é uma constante na produção cultural portuguesa. Essa reflexão tem tido normalmente por horizonte a formação ou reformação do homem»
«(...) Mau grado a sua dura e persistente pressão asfixiante, o Estado Novo não se mostrou capaz de impedir uma forte dinâmica antropagógica em todo o tempo da sua vigência. Dessa dinâmica destacaremos algumas linhas de força que nos parecem particularmente importantes. São elas: a linha seareira, com António Sérgio, Irene Lisboa, Agostinho da Silva, Santana Dionísio, Joel Serrão, Rui Grácio, ...; a linha renascentista, com Álvaro Ribeiro, José Marinho, Agostinho da Silva e Santana Dionísio (no fundo, estes últimos talvez mais renascentistas que seareiros), Delfim Santos, ...; a linha marxista, com Bento de Jesus Caraça, Raúl Gomes, Rogério Fernandes; a linha católica, com o Pe Manuel Antunes...».

pedagógico»(...)[22]. «Mas é de antropagogia, e não limitadamente de pedagogia, que se trata quando nos adentramos no pensamento vasto, profundo, complexo e rico do Professor AS»[23].

Ao escolher exemplos que, pela prática, conferem à pessoa de cada um dos seus educandos a posição central do acto e do processo educativo, AS revela-nos verdadeiros antropagogos; apresenta-nos professores humanos, empenhados no desenvolvimento integral dos seus alunos, comprometidos com a sua escola e a sua profissão.

O objectivo da acção antropagógica, para o qual deve estar ordenada desde a raiz a escola cultural, foi bem definida por Kierkegaard nos seguintes termos: «Nunca posso (...) de modo algum impor a alguém uma opinião, uma convicção, uma crença; mas posso uma coisa, num certo sentido a primeira - porque ela condiciona a seguinte: a aceitação da opinião, da convicção, da crença - e, num outro sentido, a última, se não quer a continuação: posso obrigá-lo a tornar-se atento. Obrigar o nosso educando a tornar-se atento: eis aí o cerne, a essência do programa educativo cujo cumprimento o nosso tempo nos exige. Eis o princípio teleonómico da escola cultural»[24].

Iniciamos este trabalho conscientes de que estudo algum conseguirá esgotar, ainda que minimamente, a pluridimensionalidade de que se reveste a figura e acção de AGOSTINHO DA SILVA[25], bem como as relações estreitas existentes entre o pensamento agostiniano e os conteúdos programáticos veiculados pela Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

---

[22] *Ibidem.*

[23] *Ibidem*, p. 10.

[24] PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Lisboa, Texto Editora, 3ª ed., 1996, p. 105.

[25] George Agostinho Baptista da Silva nasceu no Porto, freguesia de Campanhã, a 13 de Fevereiro de 1906. Vai crescer em Barca d'Alva, para onde os seus pais se transferem. Terminou a Licenciatura em Filologia Clássica, na Faculdade de Letras do Porto, em 1928. Doutoramento na mesma Faculdade em 1929. Morre a 3 de Abril de 1994.

Escolhemos para estudo o período temporal compreendido entre 1940 (ano da Concordata entre o Estado Português e o Vaticano) e 2001 (ano da aprovação da Lei da Liberdade Religiosa). Para as décadas de 80 e 90, respectivamente, abundam os elementos numéricos, o que nos permite analisar e compreender a amplitude do ensino da EMRC: quer a nível nacional, quer a nível diocesano (Diocese do Porto). Porém, o mesmo não se verifica para o período antecedente: décadas 40, 50, 60 e 70, respectivamente.

Optamos pela EMRC como campo de estudo na medida em que leccionamos tal disciplina numa Escola E. B. 2/3, porque julgamos ser um tema pertinente e interessante para todos quantos se ocupam e preocupam com o ensino, pelo menos, dessa área curricular e pelo significado que tem esta área no quadro da formação global de todo e qualquer aluno.

3. EXPLICAÇÃO/PRECISÃO CONCEPTUAL

Antes de mais convém deixar claro que com este trabalho não pretendemos fazer História da Educação mas dar um contributo para tornar mais acessível a Filosofia da Educação subjacente ao pensamento antropagógico de AS.

Esta tese visa fazer uma exposição crítica das contribuições de AS para a compreensão do estado da educação no período abarcado por este trabalho - 1940 - 2001 - designadamente enquanto durou o Estado Novo.

Subjacentes à elaboração desta tese, estiveram presentes os seguintes objectivos: analisar o pensamento de AS; articular o pensamento de AS com os conteúdos programáticos veiculados pela EMRC e contextualizar AS no quadro da Educação durante o Estado Novo.

Quanto ao percurso metodológico, procurámos, no decurso deste nosso trabalho, sempre que possível e a oportunidade o justificou, dar vez, voz e lugar ao discurso agostiniano, pois entendemos que mais do que uma mera especulação, mais ou menos

conseguida, visará dar a conhecer uma parte, o mais vasta possível, do pensamento e obra do A. em estudo.

Ao longo da feitura do nosso trabalho privilegiámos, nomeadamente, a análise de conteúdo dos textos agostinianos.

Actualmente tem-se, em certos e determinados domínios universitário-geográficos, dado particular destaque aos contributos de conceitos como mitanálise, mitocrítica, mitema, mitologema, ideologema, entre outros, como auxiliares da compreensão histórico-cultural da realidade, pelo que urge esclarecer, num momento prévio, o seu significado.

Mas antes de partirmos para uma análise mitanílitica do texto referido, convém tecer algumas considerações sobre o que é a mitanálise. Esta «(...) se constitui como uma démarche hermenêutica, fundada por Gilbert Durand nos anos setenta, para designar, do ponto de vista mi(e)todológico, o "último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários que constituem as "grandes imagens" e a sua narração mítica»[26]. A mitanálise tem como finalidade «(...) a detecção dos traços míticos (esquemas míticos) latentes ou difusos (mito implícito) e patentes (mito explícito), no interior das sociedades, das civilizações e das respectivas ideologias que as enformam, como os próprios trabalhos de Jean-Pierre Sironneau bem demonstraram ao tratarem da relação mito-ideologia e das religiões políticas (nacional-socialismo, comunismo leninista-estalinista e mesmo a ideologia jacobina - 1982 e 1990), ainda que velada dos traços míticos, e que, por outro lado, estes mesmos traços (que podem ser os mitemas ou mitologemas) se encontram habitualmente degradados, disseminados ou traduzidos num outro tipo de discurso, que à primeira vista não revela qualquer semelhança ou qualquer estrutura mítica»[27].

---

[26] DURAND, Gilbert Cit. in AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Lisboa / SPCE, 2002, p. 530.

[27] AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio*, p. 530.

«A Mitanálise designa um método de análise que tenta apreender os grandes mitos que circulam nos momentos históricos, os tipos de grupos e de relações sociais. Trata-se de uma abordagem que envolve o conteúdo antropológico de uma sociedade, buscando reconhecer os mitos patentes e os latentes que ora aparecem e ora desaparecem na dinâmica cultural.

A Mitanálise descobre a alma de um grupo, de uma época por trás dos acontecimentos etnológicos, numa coerência profunda de sentidos»[28].

«O imaginário define-se, no dizer de Durand (...) como uma "re-presentação incontornável, a faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o homo erectus ficou em pé na face da Terra".

A Mitodologia requer duas abordagens complementares de análise: a Mitocrítica e a Mitoanálise. A Mitocrítica requer um texto cultural (oral ou escrito) que mantém sempre no centro de si um fundamento, um domínio do mítico, um ser pregnante. Esse núcleo é que interessa à Mitocrítica.

Os mitemas são pontos fortes, repetitivos, e permitem a análise sincrónica da narrativa. Eles tendem a intensificar-se e a tornarem-se cada vez mais significativos. Pode ser um motivo, um tema, um objecto, um cenário mítico, um emblema, uma situação dramática, constituindo-se em muitas variantes. Eles podem manifestar-se de modo patente e de modo latente: no modo patente é repetido explicitamente e de conteúdo homólogo; no modo latente, a sua repetição é implícita, pela intencionalidade. O mitema patente valoriza o descritivo em detrimento do sentido, enquanto a redundância do mitema latente tende para o apólogo e para a parábola.

---

[28] COSTA, Vera L. de Menezes - *Imaginário Social: O Sagrado e o Profano*, in http://www.geocities.com/aotil/vera.html

«Durand sustenta que mais de um mito actua numa sociedade. Deve-se considerar que os fundadores sociais levam em conta a pluralidade, as oposições e a complementaridade das correntes compensadoras que permitem a sobrevivência dos mitos»[29].

Falar de imaginário é falar das capacidades imaginativas e criativas dos homens, falar de significados, de símbolos, de normas, de valores, crenças, mitos, enfim, de linguagens. É considerar a produção cultural de um grupo social. Importa-nos saber quais os diferentes sentidos que circulam no imaginário social dos actores considerados; mais ainda, explicitar as âncoras simbólicas desses sentidos, já que nelas se fundam as suas identidades junto à prática desportiva na natureza»[30].

O conceito de ideologema é quem faz a ponte entre o texto (domínio da mitocrítica) e o contexto (domínio da mitanálise) e só podemos definir o ideologema quando formos capazes de perceber o que é o discurso, independentemente da sua natureza: política, literária, pedagógica, ...[31]

Segundo o pensamento dos autores que vimos seguindo, não é «(...) pertinente utilizar (...) os conceitos de mitocrítica e de mitanálise diferenciadamente, dada a inseparabilidade da criação artística ou cultural do contexto histórico-sócio-cultural que a origina. (...) A função da mitocrítica é a de revelar os mitemas, pertencentes simultaneamente ao criador e ao fundo arquetipal comum da humanidade, de dada obra literária e, por extensão, pedagógica ou histórica, enquanto que a função da mitanálise é a de estudar a actuação das correntes mitogénicas, isto é, a presença de mitos directores, configuradores dos fenómenos sócio-culturais»[32].

---

[29] *Ibidem.*

[30] *Ibidem.*

[31] Cf. AA. VV - *A Mitanálise entre a História e a Não-História. Subsídios para uma Hermenêutica do Texto Pedagógico*, in MAGALHÃES, Justino (Org.) - *Fazer e Ensinar História da Educação*, Braga, IEP / CEEP - Universidade do Minho, 1998, pp. 75, 92.

[32] *Ibidem*, pp. 89-90.

«O pensamento do povo é o mito em auxílio da história. O mito, quer dizer o tempo reversível, em auxílio do tempo irreversível, vectorizado, do progresso»[33].

Os motivos mitológicos ou temas míticos «(...) foram designados por Durand por "mitologemas"»[34].

O mito foi definido por Durand como sendo o «último discurso e este último discurso exprime em última instância a "guerra dos deuses"»[35]. Ora, esta ideia permite-nos ter uma compreensão mais exacta do mito de Prometeu, que apresenta os seguintes atributos: «civilizador (as ideias da Técnica e de Progresso que lhe estão subjacentes, de que o fogo é símbolo), benfeitor da humanidade, prudente, consciente previdente (a ideia de Futuro que lhe está associada), filantropo. Altruísta, solidário, altivo, triunfante, corajoso, generoso, desobediente e revolucionário. O que leva Durand [36] a definir a ideologia deste mito como "racionalista, humanista, progressista, cientista e, algumas vezes, socialista". Assim, e à luz deste quadro, não é difícil admitir que uma das características fundamentais deste mito seja a fé nas potencialidades e capacidades do homem (criatura de Prometeu) contra a fé nos deuses (representados aqui por Zeus - o Espírito puro). Nas palavras de Durand [37], esta revolta (acto de "contra") de Prometeu encarna o "arquétipo mítico da liberdade do espírito"»[38].

No que diz respeito ao mito da Idade do Ouro, Marina Scriabine[39], numa das suas obras, *Âge D'Or et Création Artistique*, refere que ele consiste na «crença num tempo passado, presente ou futuro, durante o qual um casal primordial de antepassados,

---

[33] *Ibidem*, pp. 76-77.
[34] *Ibidem*, p. 86.
[35] AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio*, p. 531.
[36] Cit. in *Ibidem*, p. 531.
[37] *Ibidem*.
[38] *Ibidem*.
[39] Cit. in *Ibidem*.

de indivíduos ou a humanidade no seu conjunto conheceram, conhecem ou conhecerão uma felicidade perfeita, podendo esta ser descrita sob diferentes aspectos»[40]. Constituem mitemas estruturantes desse mito os seguintes: «a "paz", a "abundância" e a "justiça", os quais (...) exprimem-se através de imagens. Assim, ao mitema da "paz" corresponde a beatitude dos começos (a era paradisíaca, longe de todo o mal), onde os deuses e os homens conviviam à "margem de penas e misérias" e numa cúmplice quietude; ao mitema da "abundância", ilustrado pela imagem do jardim, da ilha ou do oásis, corresponde a quantidade inúmera de bens e de saborosos frutos, de flores de árvores ou de plantas, além das águas correntes estarem sempre presentes; e o último mitema, o da "justiça", corresponde ao modelo da justiça divina, visto o homem tomar o comportamento dos deuses como paradigma a seguir, a imitar»[41].

Uma vez que foram caracterizados os mitos de Prometeu e da Idade do Ouro, tentaremos, servindo-nos dos procedimentos próprios da hermenêutica mitanalítica, captar os traços que provavelmente aflorarão patente ou latentemente no texto que analisaremos mitodologicamente. Esses traços míticos tornar-se-ão acessíveis através do ideologema[42].

A leitura mitanalítica que apresentaremos baseia-se no trabalho conjunto desenvolvido por Alberto Filipe Araújo, Artur Manso e José Carlos Casulo[43] sobre um texto de Leonardo Coimbra e outro de AS. Focalizaremos a nossa atenção sobre o texto - Barca d'Alva - Educação do Quinto Império - 1988 [1971], onde se fala da «(...) educação do homem português para o Quinto Império»[44].

---

[40] AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio*, p. 531.
[41] *Ibidem*.
[42] Cf. *Ibidem*, pp. 531-532.
[43] *Ibidem*, pp. 529-537.
[44] *Ibidem*, p. 529.

O texto de AS, intitulado *Barca d'Alva - Educação do Quinto Império*, apresenta um «(...) diagnóstico crítico da escola portuguesa (...) propondo como antídoto uma espécie de cooperativa escolar - à qual propõe que se possa chamar Barca d'Alva - que fosse modelo de formação de crianças portuguesas iguais a si próprias, onde elas se sentiriam felizes e em paz, dentro, obviamente, do possível»[45]. E acrescenta: «Tenciono pôr a tal cooperativa ou escola, que talvez se chame também e apenas Barca d'Alva, que sempre pensei desde criança ser um barco encarregado de transportar para povos do Ocidente um claro nascer de sol e, dando a volta ao mundo, o levar também para Oriente, que às vezes fica bem às escuras, - pô-la o mais perto possível do Douro, que a leve por aí abaixo, e em bem a leve»[46].

As ideias-força[47] do texto agostiniano *Barca d'Alva - Educação do Quinto Império* são as seguintes:

1ª Um povo só é livre quando pode exprimir a sua opinião, em qualquer momento e sem medo de sanções, através dos meios que considere adequados, usando para isso de inteligência crítica sobre informação actualizada;

2ª O povo, para ser livre, deve raciocinar sobre aquilo que lê, o que pressupõe que tenha uma inteligência crítica, para escapar à influência dos professores, dos media em geral e dos autores: "e confiemos agora somente na infinita capacidade de correr, percorrer e discorrer"[48];

3ª A responsabilidade pelo "correr, percorrer e discorrer" da inteligência cabe à escola, mas não à escola tradicional, pois, segundo o autor, esta destrói o poder criador e a invenção poética da criança, impedindo-a de se adaptar ao mundo, tal como ele existe (...);

---

[45] *Ibidem*, p. 533.
[46] SILVA, A., Cit. in *Ibidem*, p. 529.
[47] AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio*, pp. 533-534.
[48] SILVA, A. Cit. in *Ibidem*, p. 533.

4ª O modelo de escola que ele propõe (...) é o da cooperativa escolar: "que fosse uma cooperativa de crianças e adultos que plenamente tivessem sido crianças, (...) é uma casa aberta para os tempos livres de crianças e adultos que terão à sua disposição material de consulta e trabalho, incluindo-me eu no material, porque me comprometo a só falar quando me perguntarem alguma coisa. (...) lugar em que as crianças portuguesas são elas próprias e, quanto possível, ou, pelo menos, em paz"[49];

5ª É uma casa aberta para acolher crianças e adultos onde todos se sintam felizes, estejam em paz, sejam mais inteligentes, mais criadoras e comunguem do espírito cooperativo que consiste na partilha total dos bens (...);

6ª A existência de uma "Nação Portuguesa constituída por todos os que falam ou deviam falar português"[50] carece de uma educação que não seja um molde, de modo a que cada um possa viver plenamente de acordo com os seus talentos; (...);

7ª A ideia do Quinto Império (...) estava predestinado a mostrar o "Esplendor Divino de um homem que, até hoje, tem sido, tão duramente, o bicho mesquinho e vil de que falou Camões"[51];

8ª O Quinto Império (...) era (...) a continuação da gesta portuguesa, pois se os portugueses tinham já dado novos mundos ao mundo, agora tratava-se de dar "homens novos" ao mundo.

---

[49] *Ibidem*, p. 534.
[50] *Ibidem*.
[51] *Ibidem*.

É possível verificar, de forma esquemática[52], a forma como AS se alimentou, em simultâneo, do Mito de Prometeu e do Mito da Idade do Ouro:

AS - *Barca d'Alva - Educação do Quinto Império* - 1988 [1971]	
Mito de Prometeu	Mito da Idade do Ouro
"e confiemos agora somente na infinita capacidade que tem nossa inteligência de correr, percorrer e discorrer"	Barca d'Alva - Educação do Quinto Império
"A tarefa é naturalmente da escola, que, pelo que sei e vejo, está muito mal"	Quinto Império: "sempre de todos, sempre de nenhum, e insistindo mais até no termo de nenhum, convencido como estou de que é fim último da natureza, como talvez tivesse o seu princípio, o não ser de alguém, mesmo que o alguém seja todos, realizando por aí a sua liberdade em pedra, planta ou bicho, e ser fim último do homem não ser dono de nada, mesmo em conjunto com outros, seguro de que no fim de tudo se é sempre possuído por aquilo que se possui".
"Em que toda a criança será mais inteligente, mais criadora e mais viva"	Quinto Império: "lugar em que as crianças portuguesas são elas próprias e, quanto possível, felizes, ou, pelo menos, em paz". Quinto Império: "o que é preciso fazer é ir largando de parte, à medida que o progresso técnico se acentuar, os quebra-luzes que foi preciso pôr para que o próprio esplendor do homem ao homem não cegasse ou matasse". Quinto Império: "destinado a mostrar o "Esplendor Divino de um homem que, até hoje, tem sido, tão duramente, o bicho mesquinho e vil de que falou Camões". Quinto Império: "como base, sustento e liberdade, como fim, um sonho que se torne real".

[52] AA. VV - *O Particular e o Global no virar do milénio*, p. 535.

A abordagem feita por AS aponta como direcção «(...) a de criar condições para que as crianças se reencontrem consigo e num ambiente de paz e de felicidade, daqui partindo para um projecto messiânico universalista. Do ponto de vista mítico, (...) o texto de AS (...) alimenta-se simultaneamente no caudal mitogénico dos mitos de Prometeu e da Idade do Ouro»[53].

Existe sempre a possibilidade de, mediante a hermenêutica mitanalítica, trazer à superfície, por intermédio dos ideologemas, os traços míticos dissimulados nos discursos ideo-pedagógicos, como aconteceu com o texto agostiniano trabalhado.

4. ESTRUTURA DA TESE

O nosso trabalho apresenta-se estruturado em duas partes. Na primeira, "A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE AS", veremos como decorreu a existência de AS desde o seu nascimento até à conclusão do Curso Liceal: 1911-1924; o que marcou a existência agostiniana no período que vai desde o seu ingresso na Faculdade de Letras do Porto até 1943, em que foi preso depois de ter publicado um caderno intitulado "Cristianismo"; o período temporal em que AS esteve no Brasil: 1943-1969; os princípios que acompanharão AS ao longo da sua existência; partiremos da obra agostiniana "Educação de Portugal" para a análise das relações existentes entre o pensamento de AS e a realidade educativa, onde teremos oportunidade de ver qual é o modelo de escola defendido por AS, as relações de proximidade existentes entre o pensamento de AS e o de Dewey, a análise que AS fez ao estado dos diferentes níveis de ensino e o estado da educação em Portugal em números e a concepção de mestre de AS.

[53] *Ibidem*, p. 536.

Na Segunda parte, "**O PENSAMENTO DE AS E O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: DA EMRC ÀS NOVAS ÁREAS CURRICULARES**" veremos de que forma AS explanou as suas ideias religiosas ao longo dos seus escritos mais significativos e de que maneira elas contribuíram para o aclarar do conceito de Império do Espírito Santo; veremos de que forma a Educação para a Cidadania também se pode concretizar através da EMRC; analisaremos a presença da EMRC no quadro escolar; daremos a conhecer as finalidades e os objectivos da EMRC, bem como os seus conteúdos programáticos, para uma melhor compreensão da sua importância; reflectiremos sobre as inovações curriculares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto), bem como sobre as permanências de princípios intemporais; reflectiremos sobre o papel que deve ser desempenhado pelo professor de EMRC; apresentaremos alguns contributos para a definição do perfil do professor de Estudo Acompanhado, de Formação Cívica, do Director de Turma, do mestre agostiniano, do professor cultural e do professor de EMRC.

Se o pensamento de AS inserido no contexto educativo do Estado Novo nos mostra um pensador crítico em relação ao poder e vítima das suas regras, já as suas ideias circulam, veiculam e influenciam pedagogos, reformas e conteúdos disciplinares das mais diferentes áreas.

A tese culmina com a apresentação de uma extensa Bibliografia, dividida em Fontes e Estudos; de uma Secção de anexos: A EMRC em números; a apresentação dos conteúdos programáticos da EMRC (do 5º ao 9º Ano, inclusive) e o Enquadramento Jurídico da Disciplina de EMRC.

Subjacente à estrutura da tese apresentada esteve o facto de haver uma continuidade entre a primeira e a Segunda parte, respectivamente. Na verdade, a Formação Intelectual de AS condicionou e até determinou os seus (dele) pontos de vista no que diz respeito, designadamente, ao modo como deveria ser encarada a actividade docente. Verificámos, durante a leitura que fizemos às obras agostinianas, e

tendo sempre presentes os conhecimentos na prática docente de EMRC, que havia uma grande identificação entre o perfil ideal do mestre agostiniano com o do professor de EMRC.

1ª Parte

A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE AS

1. DO NASCIMENTO À CONCLUSÃO DO CURSO LICEAL: 1911-1924

AS desfaz eventuais dúvidas que pudessem existir sobre as suas origens ao afirmar: «Eu nasci no Porto, mas dei por mim em Barca D'Alva[1] (...). Porque fui com uns meses para Barca D'Alva e ali é que dei por mim. E o lugar em que as pessoas dão por elas, e em que crescem até saberem perfeitamente quem são, ou quase, é que realmente... forma a pessoa. De maneira que eu nasci no Porto, mas formei-me, ou foi aí que tomei consciência das coisas, peguei a informação básica, como dizem os psicólogos, em Barca D'Alva. Depois voltei ao Porto para fazer (...) a instrução que Barca D'Alva não me podia dar, porque Barca D'Alva é que me educou, não me deu instrução, aliás, nem a instrução educa ninguém, só prepara para uma profissão (...)»[2].

Foi nesta fase da vida que AS enraizou a sua ligação «(...) à terra, ao povo português, à gente do povo»[3]; aprendeu a respeitar e a valorizar o povo: «Gosto do povo tal como ele é. Acho que é a mesma gente que fez os Descobrimentos. A mesma gente que andou conquistando impérios. A mesma gente que andou em todas essas aventuras. (...) A ideia que eu tenho de alguma coisa que é fundamental e basilar no povo, me foi comunicada por um procedimento de outra gente que também se não era analfabeta era quase. E outra ideia que eu tenho a respeito do português, a capacidade que tem o português de

---

[1] O pai de AS era Inspector das Alfândegas e foi transferido para Barca D'Alva. Cf. SILVA, A. - *A Última Conversa. Agostinho da Silva* (Entrevista de Luís Machado), Lisboa, Editorial Notícias, 1996, p. 27.
[2] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal. Considerações. Outros Textos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994, p. 28. Cf. sobre este assunto SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, Lisboa, Editorial Notícias, 2000, p. 15
[3] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 15

albergar os contrários, de viver tudo o que se pode viver, pareça ou não pareça contraditório, posso observar isso em Camões, pois claro, mas a mim dá-me mais gosto observá-la no povo»[4].

Não existindo escola primária em Barca D'Alva, coube à mãe de AS «(...) dar aulas aos meninos da terra que quisessem, contanto que trouxessem um banquinho, pois nem banquinhos havia! Nessa altura, naquele Portugal de início de século, a pobreza era muita. Bom, e foi assim que então aprendi a ler[5]. Como justificação para este facto apresenta a seguinte: «(...) para a criança o aprender a ler é um acto de violência terrível, porque naquela idade o que ela quer é brincar com carros ou, como eu fazia, andar a caçar lagartos ou qualquer coisa assim!»[6].

Em 1915 realizou o exame da Quarta classe no Porto. O pai matriculou-o na Escola Industrial Mouzinho da Silveira, «(...) onde seu pai pretendia que tirasse um curso técnico-profissional e onde o seu sucesso foi nulo»[7].

Em 1917 muda para o Liceu Rodrigues de Freitas. A este propósito, refere AS: «(...) o liceu era muito bem administrado, muito bem ordenado, com gente muito boa, sendo alguns deles ao mesmo tempo professores do ensino secundário e da Universidade, de maneira que havia gente profundamente conhecedora das coisas que ensinava e, por outro lado, tinha mesmo jeito para ensinar rapazinhos de quinze ou dezasseis anos, o que também não é muito frequente»[8].

Quanto aos mestres que encontrou, e que contribuíram sobremaneira para a sua formação humana e pedagógica, refere o professor de Francês «(...) que introduziu o

---

[4] *Ibidem*, p. 16.
[5] *Ibidem*, p. 231.
[6] SILVA, A. - *A Última Conversa. Agostinho da Silva* (Entrevista de Luís Machado), Lisboa, Editorial Notícias, 1996, p. 29.
[7] MANSO, Artur - *Agostinho da Silva. Aspectos da Sua Vida, Obra e Pensamento*, Gaia, Estratégias Criativas, 2000, p. 22.
[8] SILVA, A.- *Vida Conversável* (Organização e Prefácio de Henryk Siewierski), Lisboa, Assírio & Alvim, 2ª ed, 1998, p. 42.

método novo. O método pelo qual se ensinava era o de ler a selecta, decorar o vocabulário e as regras de gramática. Ele introduziu o método de falar com os alunos na aula, em francês, e todos mais ou menos saímos com capacidade para isso»[9].

Além do professor de Francês recorda Francisco Torrinha (e Augusto César Pires de Lima), professor de Língua Portuguesa, de quem diz: «(...) tem um dicionário de português bastante bom. Depois quando entrei para a Faculdade de Letras, ele foi meu professor de Grego e Latim. Durante o tempo em que me ensinou o Latim no liceu, eu não fui um aluno muito brilhante; estava muito mais interessado no Português e nos escritores portugueses do que em aprender Latim. Mas na Universidade ele foi muito bom professor e era um homem que sabia bastante Grego. Lembro-me das aulas que ele dava sobre textos de Platão, excelentes, com boa compreensão do filósofo e da língua grega; foi realmente um grande professor»[10].

De Pires de Lima guardou esta lição: «Com ele não se aprendia pelos manuais, mas sim pelos autores. Levava todos os dias para a aula um texto numa edição o mais possível aproximada da época do autor: lia-se e discutia-se o texto com grande largueza de ideias. Era um homem conservador, inclinado para a monarquia, fortemente católico e eu naquela altura não professava exactamente as mesmas ideias dele, no entanto ele tinha uma grande tolerância para comigo. Pedia opiniões, eu dava-lhe a minha opinião franca, discutíamos e depois tudo andava sempre muito bem. De maneira que, praticamente, quando cheguei à Faculdade tinha um conhecimento da literatura portuguesa que a Universidade naturalmente alargou, mas que não tinha muitos cantos que eu ignorasse. Ele tinha-nos feito trabalhar dentro da literatura portuguesa de uma forma realmente extraordinária»[11].

---

[9] *Ibidem*, pp. 42-43.
[10] *Ibidem*, p. 42.
[11] *Ibidem*. Cf. sobre este assunto Ele tinha 4 anos de idade. Cf. SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 17.

Em 1924 AS concluiu o Curso Geral dos Liceus com vinte valores[12].

2. 1924-1943: A MATURIDADE INTELECTUAL DE AS

Uma vez concluído o Curso Geral dos liceus, AS matriculou-se, em 1924, na Faculdade de Letras do Porto, em Românicas mas «(...) um dia um professor, de quem era muito amigo e continuei amigo até à morte dele, Hernâni Cidade, estava cansado de qualquer coisa e houve um incidente comigo que me fez não pôr mais o pé na aula»[13], acabando por se matricular em Filologia Clássica: «(...) e eu, que não tinha nenhum gosto especial pelo Latim, nem naturalmente ia ter nenhum gosto especial pelo Grego, matriculei-me, e tendo-me matriculado resolvi fazer as coisas direitas e, portanto, tive as melhores classificações que era possível ter na Faculdade»[14].

A Faculdade de Letras do Porto, tinha sido fundada por nomes ilustres da época: «(...) Leonardo Coimbra, Teixeira Rego, Hernâni Cidade, Damião Peres, toda essa gente que hoje é nome em Portugal. Tinha sido fundada por essa gente, eu estudava lá, era um bom estudante, acho que manhosamente era um bom estudante, porque é a única maneira da gente não se chatear, é estudar tudo (...) E reservar o que fica de não nos chatearmos para fazer qualquer coisa interessante, ao passo que estudar pouco e tal, é uma máquina de chateação... Então, bom é estudar. Manhosamente, o sujeito deve estudar. A cabulice não dá certo. Eu fazia isso, só tinha vinte, praticamente a única cadeira a que eu nem dez tinha era Filosofia. (...)»[15].

---

[12] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 231.
[13] *Ibidem*, p. 17.
[14] *Ibidem*, pp. 17-18.
[15] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal*, p. 26.

Quando se aprestava para ser assistente o Governo da Ditadura resolve extinguir a Faculdade[16]. Tal ocorreu, por decreto de 12 de Abril, em 1928. Era Ministro da Instrução e Reitor da Universidade o Professor Alfredo de Magalhães, catedrático de Terapêutica-Geral, da Faculdade de Medicina. De nada valeram as tomadas de posição do Senado. A medida tomada foi mal aceite pela Universidade que viu na extinção um golpe e uma dolorosa mutilação.

Com o intuito de abordar este assunto reuniu a Assembleia Geral da Universidade, em sessão de 21 de Abril[17].

O quadro que se apresenta de seguida ajuda-nos a perceber a revolta vivida por quem via desaparecer uma instituição de ensino superior tão importante:

«Sente-se, na atmosfera da sala e no texto da moção apresentada, uma animosidade viva contra o Reitor, e responsável, enquanto Ministro, pela extinção de uma das Faculdades da sua Universidade. Exprimiu-o sem rodeios o Doutor Aarão de Lacerda, membro da Assembleia: "(...) o Dr. Alfredo de Magalhães é professor e é Reitor da Universidade e extinguiu a Faculdade de Letras prejudicando colegas seus". Mais contundente ainda foi a intervenção de Mendes Corrêa que procurou mostrar a contradição do ministro ao assinar o decreto de extinção. Sugere que se apense à moção o texto da posição assumida pelo Dr. Alfredo de Magalhães na sessão do Senado de 21 de Dezembro de 1923, quando se falava da extinção das Faculdades de Letras e Farmácia»[18].

O texto era o seguinte:

«À Universidade do Porto falta ainda a Faculdade de Direito. É uma ofensa à cultura dos portugueses discutir se devem ser extintas aquelas Faculdades. Não sabe se pode haver três Universidades, mas o que sabe é que tirar a uma a Faculdade de Letras

[16] Cf. *Ibidem*, p. 27.
[17] Cf. SANTOS, Cândido dos - *Universidade do Porto - Raízes e Memória da Instituição*, Porto, 1996, p. 302.
[18] *Ibidem*.

é tirar a alma ao corpo, é matar a própria Universidade, à qual, incompleta embora, são indispensáveis os órgãos que já existem. Trata-se de uma intriga, de rivalidades entre Lisboa e Porto? Sendo assim, iria ao encontro dessa intriga, provando a necessidade que desta Universidade tem o Norte do país - a parte mais populosa. Não é com soluções absurdas que se resolve a crise nacional. A Faculdade de Medicina é solidária com as outras Faculdades. Isto dizia Alfredo Magalhães em 1923. Em 1928, assinava o decreto da extinção»[19].

Longe de ficar desanimado ou irritado, AS, no seu jeito peculiar, refere: «Fizeram-me um favor, sabe? (...) Porque eu tinha entrado naquela máquina da Faculdade, ia ser professor de Grego e Latim, que é uma coisa que se estuda toda a vida e nunca se sabe... (...) Teria sido preciso estudar toda a vida e não tinha podido fazer mais coisa nenhuma (...) Teria ficado no Porto, ali preso, com a condenação de estudar Grego e Latim ... Quando chegasse à idade da reforma, estaria idiota! Era capaz de ir para um café fumar, ou qualquer coisa assim, ou ter melancolias e tal, coisa que não me apetece nada... Pronto, extinguiram a Faculdade, libertaram-me! Depois demitiram-me do Liceu, libertaram-me!»[20]

Pois bem, depois de extinta a Faculdade de Letras e porque AS necessitava de ganhar dinheiro, para garantir a sua sobrevivência, frequentou, em 1930, a Escola Normal Superior, com o intuito de aí obter «(...) a habilitação que lhe permitia tornar-se professor liceal e tentar por esta via concretizar o seu sonho de viajar, satisfazendo a sua já antiga vontade cosmopolita»[21]. Sobre este ponto refere AS: «(...) tinha por ideal, como professor de liceu (...) poder viajar pelo mundo (...) estar em todos os lugares, sobretudo aqueles por onde tinham passado os Portugueses»[22].

---

[19] *Ibidem.*
[20] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal*, p. 27.
[21] MANSO, Artur - *Agostinho da Silva*, p. 61.
[22] SILVA, A. - *A Última Conversa*, p. 34.

Mas a passagem de AS pela Escola Normal Superior trouxe-lhe um dissabor com o professor de Filosofia Matos Romão, de quem disse: «(...) hostilizava por princípio qualquer estudante que viesse do Porto. Como logo de entrada tive de lhe explicar que as suas parlengas me não interessavam absolutamente nada - eu estava ali apenas para tirar o diploma a fim de ser professor de liceu, já que fora impedido de ser professor universitário - aquele nem o dez me queria dar»[23] e acrescenta: «Valeram-me de novo as altas classificações com outros professores que forçaram, é o termo, o Matos Romão a dar-me a nota mínima de passagem»[24].

Acabaria por, apesar de tudo, encontrar alguém que lhe ficou gravado, pela positiva, na memória: Faria de Vasconcelos, de quem diz que «(...) entre toda aquela gente só de Faria de Vasconcelos guardo uma recordação de grande estatura intelectual»[25].

Em 1932 AS fundou, depois de ter respondido positivamente a um convite que lhe tinha sido endereçado pela Junta Nacional da Educação, um Centro de Estudos Filológicos na Universidade de Lisboa. Ainda neste ano partiu para Paris, na qualidade de bolseiro, onde frequentou a Sorbonne e o Collège de France, onde teve o ensejo de se relacionar com grandes vultos da intelectualidade portuguesa aí exilados: António Sérgio, Raúl Proença e Jaime Cortesão. «(...) este período influenciará para sempre a sua acção, pois será por esta época que trava amizade com António Sérgio e torna-se numa das poucas pessoas que com ele mantém uma relação privilegiada.

Sobre este estreitar de relações com António Sérgio, refere AS: «Iniciou-se aí uma relação extremamente interessante, activada pela extraordinária e sempre vivíssima

---

[23] Cit. in MANSO, Artur - *Agostinho da Silva. Aspectos da Sua Vida, Obra e Pensamento*, p. 61.
[24] *Ibidem.*
[25] *Ibidem*, p. 61.

lucidez de inteligência do Sérgio e ainda por alguma coincidência das nossas preocupações, como a situação política ou assuntos científicos...»[26].

Apesar de todas as críticas implícitas e explícitas que fará ao seu pensamento e à sua acção, considerá-lo-á sempre um marco de referência na sua formação: «Costumo dizer que foi o meu terceiro curso universitário [refere-se ao Instituto de Biologia Oswaldo Cruz]; o segundo fi-lo em casa de António Sérgio, e o primeiro, na Universidade do Porto»[27].

Regressou a Portugal em 1933 e foi colocado como professor efectivo no Liceu José Estevão em Aveiro.

No Liceu de Aveiro tinha sede a *Labor*, uma das revistas mais importantes que se publicavam então em Portugal em matéria de educação e ensino, na qual AS viria a colaborar com um artigo intitulado «Uma lição de Latim à 7ª classe de Letras», onde «(...) pretendia apresentar o que hoje aprendemos a designar de planificação de uma aula. Embora Agostinho, igual a si mesmo, faça constar no final do seu trabalho, na página 172, as seguintes palavras: «Mais uma vez: o que fica acima não é um plano de lição: é uma lição realizada dentro das possibilidades limitadas do tempo, dos alunos e do mestre»[28].

Na medida em que se recusou a assinar a Lei Cabral foi demitido, em 1935, de todas as suas funções.

«Em 19 de Janeiro de 1935, a recém-inaugurada Assembleia Nacional do Estado Novo, o deputado José Cabral apresentou um projecto de lei proibindo aos cidadãos portugueses fazerem parte de associações secretas, sob penas várias que incluíam sempre prisão, multa e, em casos de reincidência, desterro. Os estudantes de 16 anos para

[26] *Ibidem*, p. 53.
[27] *Ibidem*, p. 64.
[28] *Ibidem*, p. 29.

cima, os candidatos ao funcionalismo público e os funcionários públicos em exercício seriam obrigados a declarar, por sua honra, que não pertenciam nem jamais pertenceriam a qualquer associação secreta, ou que haviam deixado de a ela pertencer. Todos os bens das referidas associações seriam arrolados e vendidos em praça, revertendo o seu produto para a assistência pública. Ainda que não o especificasse, o projecto dirigia-se unicamente contra a Maçonaria»[29].

Passando à Lei (nº 1901) propriamente dita, encontramos o seguinte no Artº 3º: «Nenhuma pessoa pode ser provida em lugar público, civil ou militar, do Estado, ou dos corpos e corporações administrativas, sem ter apresentado documento autenticado, ou termo lavrado perante o chefe do respectivo serviço, com a declaração, sobre compromisso de honra, de que não pertence, nem jamais pertencerá a qualquer das associações e institutos [secretos]»[30].

Longe de se mostrar aborrecido com tal procedimento estatal, ainda diz que lhe «(...) [...] fizeram um grande favor»[31].

Diga-se, a propósito, que, antes de ocorrer a demissão, AS acalentava o sonho de viajar por todas as paragens onde os Portugueses tinham passado:

«(...) Mas como dinheiro não havia, existia apenas aquele que ganhava no Liceu, a única maneira era concorrer a um lugar que houvesse numa colónia, e depois seguir para lá. Um dia abriu uma vaga em Moçambique, concorri e tive até muito boas notas, por isso fui logo seleccionado. Só me faltava fazer a inspecção de saúde. Nessa altura, quando se trabalhava nas colónias ganhava-se um pouco mais e sobretudo trabalhava-se bastante menos, mas o clima era muito demolidor e envelhecia as pessoas mais cedo. Em Aveiro, os meus amigos, os colegas professores, os alunos e os pais dos alunos dávamo-nos todos

---

[29] In MARQUES, A. H. de Oliveira - *A Maçonaria Portuguesa e o Estado Novo*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 3ª ed., 1995, pp. 58-59.
[30] *Diário do Governo*, nº 115, 1ª série, de 21 de Maio de 1935, cit. in *Ibidem*, p. 346.
[31] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal*, p. 26.

muito bem. Um dia, suspeitaram que eu ia embora, exactamente por isso, para me reformar mais cedo e para ganhar mais dinheiro, e ficaram tristes, mas nunca me disseram nada. É justamente nessa altura que sai o tal decreto. Vi muita gente que pertencia a associações secretas ter de assinar o papel para poder viver![32]»

Fiel aos seus princípios normativos, não cede a pressões externas - «Pensei bem, e embora não pertencendo a associações secretas e também precisasse de comer, decidi não assinar o papel»[33]- e sofre na pele as consequências dos seus actos.

1937 foi o ano em que AS leccionou no Colégio Particular Infante de Sagres, em Lisboa, e em que fundou o Núcleo Pedagógico Antero de Quental, surgido após o reconhecimento de que o problema da Educação estava entre os primeiros que tinham de resolver-se e que sem uma sólida preparação cultural, nenhum povo pode assegurar um progresso duradouro e profundo[34]. Os objectivos do Núcleo[35] - que visavam um alargar da cultura pelas diversas camadas sociais, contribuindo para diminuir o analfabetismo então verificado - foram apresentados da seguinte forma:

Realizar missões de cultura pelas vilas e aldeias, com palestras, leituras encomendadas, projecções cinematográficas, concertos, representações, exposições de arte e de ciência;

Organizar conferências pedagógicas em que se tratem todos os problemas relativos à educação de crianças e adultos;

Promover a publicação de um Boletim de divulgação pedagógica;

Promover a publicação de colecções de iniciação cultural para crianças e adultos;

---

[32] *Ibidem*, pp. 34-35.
[33] SILVA, A. - *A Última Conversa*, p. 35.
[34] Cf. *Ibidem*, pp. 31-32.
[35] *Ibidem*, p. 32.

Fundar escolas experimentais em que se estude a adaptação ao nosso país dos métodos modernos;

Organizar uma biblioteca pedagógica com serviços de empréstimo domiciliário;

Criar nos pequenos centros de população bibliotecas escolhidas que despertem e cativem o gosto pela leitura;

Organizar sessões de cultura por TSF»[36] (Telefone Sem Fios = Rádio).

Certo dia ocorreu a AS a ideia de «(...) fazer folhetos sobre determinados assuntos, numa linguagem simples, clara e em poucas páginas, que dessem às pessoas já com um certo grau de cultura a oportunidade de se interessarem por esse assunto e assim continuarem determinado trabalho»[37].

«Entre os anos de 1937 e 1938, últimos tempos da colaboração na Seara faz publicar nas suas folhas pequenas biografias sobre diversas personalidades que foram deixando marcas na história da humanidade»[38].

Os intuitos de uma pedagogia centrada no humano e na abertura ao mundo são óbvios; ao mesmo tempo, AS publicava através da *Seara Nova* e depois em edições de autor (Vila Nova de Famalicão) as *Biografias*, projecto que teve ligação com os cadernos *Iniciação* e onde surgem também textos biográficos, mas mais breves. Trata-se de expor a exemplaridade da vida e obra de personalidades onde o espírito de tolerância, de contribuição para o bem comum e o progresso do homem, na liberdade constituem o denominador comum[39]. Todos aqueles que foram biografados marcam a vida colectiva pela acção, pelo realizar criativo, o que ia ao encontro das pretensões agostinianas em termos pedagógicos.

---

[36] In MANSO, Artur - *Agostinho da Silva*, p. 65.
[37] SILVA, A.- *Vida Conversável*, p. 111.
[38] MANSO, Artur - *Agostinho da Silva*, p. 101.
[39] Cf. MOTA, Helena; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, pp. 32-33.

«No âmbito do projecto das biografias, merecem especial atenção duas delas que foram editadas pela editorial Inquérito na colecção "Cadernos Culturais", que tinha uma estrutura de certo modo semelhante à dos cadernos *Iniciação* e *Antologia* com textos normalmente traduzidos e já mais aprofundados. Não aparecendo com títulos "Vida de ...", estas obras seguem o mesmo plano das outras. Trata-se de *O Método Montessori* (1939) e de *Sanderson a Escola de Oundle*»[40].

Como qualquer aluno, AS guarda memória de alguns dos mestres que o marcaram de forma indelével. Nesse grupo figuram nomes como José Marinho[41], Sá de Oliveira[42], seus professores no Liceu Pedro Nunes. Essas recordações, esses modelos permitem-lhe, entre outras coisas, «conhecer bem várias filosofias, várias maneiras de pensar», «ir utilizando cada uma conforme as circunstâncias da vida»[43] e poderão, também, ajudá-lo e/ou inspirá-lo «para atitudes novas, permitindo (...) experiências pedagógicas»[44].

AS rejeita a escola enquanto instituição unicamente preocupada com a preparação dos alunos para, no fim do período ou ano, serem submetidos a um exame ou prova. Não se cansa de chamar a atenção para a necessidade de se trabalhar no sentido de levar o educando à reflexão, já que é «necessário que se raciocine sobre o que se lê para o que é preciso inteligência desperta e crítica»[45].

---

[40] *Ibidem*, p. 33.
[41] MOTA, Helena, in *Introdução* a SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I. Na nota 36, p. 22, podemos ler o seguinte: «Seu colega na Faculdade de Letras do Porto, igualmente discípulo de Leonardo Coimbra e precursor da defesa de uma antropologia situada, segundo a qual o homem que é preciso educar é o «homem concreto aqui e agora (...), um ser concreto em perpétua descoberta de si para si próprio e para os outros». José Marinho - *Elementos para uma Antropologia Situada*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966, p. 32».
[42] *Ibidem*. Na nota 37, p. 22, podemos ler o seguinte: «De quem Agostinho diz ter recebido «verdadeiro banho de escolaridade prática» e com quem, no campo da pedagogia, aprendeu coisas realmente «úteis e certeiras», não se escusando a referir que foi com ele que igualmente aprendeu muito não só acerca das melhores maneiras de dar aulas de Português e de Latim, mas sobretudo de como lidar com os alunos «em todo o espaço e circunstâncias da escola».
[43] Cit. in *Ibidem*, p. 22.
[44] Cit. in *Ibidem*.
[45] Cit. in *Ibidem*, p. 34.

Analisar a relação entre AS e os movimentos da Renascença Portuguesa e da Seara Nova não se nos afigura como tarefa fácil, já que o próprio não nos fornece muitas informações em relação a tais influências. Contudo, convém não esquecer que a Faculdade de Letras do Porto, à qual AS nunca se coibiu de tecer os mais rasgados elogios, foi criada por um homem, Leonardo Coimbra[46], da Renascença Portuguesa. Tão-pouco nos deveremos esquecer que foi em "A Águia", órgão oficial da Renascença, que publicou inúmeros trabalhos importantes[47], levando-nos a pensar que manteve boas relações com, pelo menos, alguns dos seus membros.

Relativamente à sua relação com a Renascença Portuguesa falou pouco, o mesmo já não aconteceria com a Seara Nova[48]. Em relação a esta refere:

---

[46] SILVA, A. - *Dispersos* (Edição organizada por Paulo Alexandre Borges), Lisboa, ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa), 1988. A propósito desta grande figura da intelectualidade portuguesa, tece as seguintes considerações: «Aliás, a atitude de Leonardo Coimbra nas aulas era muito peculiar. Adoptava ares superiores e, à parte aquela meia dúzia de discípulos por ele escolhidos para o acompanharem ao café Majestic, que era onde verdadeiramente fazia a sua filosofia, encarava os mais alunos como mobiliário. Pura e simplesmente desprezava os que não fossem os seus eleitos» (p. 25), «Leonardo entusiasmava-se com o público, consigo próprio, cada conferência dele era realmente um espectáculo. Não pelo que dizia (...) mas pelo modo caloroso, persuasivo, como o dizia. (...) Para mim, o Leonardo foi filósofo pelo dezasseis que me deu sabendo que eu não sabia nada, para não me prejudicar a vida. Também com aqueles rapazes da Faculdade que convidava para o Majestic, a sua atitude não era a do mestre mas de companheiro» (p. 55).

[47] *Nota filológica sobre o verbo 'trabalhar'*, 3ª série, nº 49-54, Julho-Dezembro 1926, pp. 29-31; *Nota filológica sobre a palavra 'doido;* 3ª série, nº 55-57, Janeiro-Março 1927, p. 38; *Nota filológica sobre a palavra 'nojo'*, 3ª série, nº 58, Abril-Junho 1927, p. 107; *O nativismo romano*, 3ª série, nº 58, Abril-Junho 1927, pp. 61-71; *O nativismo romano*, 3ª série, nº 59, Julho-Setembro 1927, pp. 137-142; *Satura*, 3ª série, nº 60, Outubro-Dezembro 1927, pp. 201-209; "Bibliografia", *Litterature Grecque-Chrétienne* de G. Bardy; *Ce qu'il faut connaitre de Ia Grece Antique* de Aimé Puech, 4ª série, nº 1-2, Janeiro-Abril 1928, p. 54 ; "Bibliografia", *Estela* de Jaime Câmara; *Auto dos vilões* de Jaime Câmara, 4ª série, nº 3, Maio-Junho 1928, p. 95; *Satura* 11, 4ª série, nº 4-5, Julho-Outubro 1928, pp. 142-150; *Sentido histórico das civilizações clássicas*, 4ª série, nº 9, Abril-Junho 1929, pp. 233-242 (trata-se de uma parte da sua tese de doutoramento).

[48] ROCHA, Clara - *Revistas Literárias do Século XX em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985, pp. 106-107. A autora refere que «(...) revistas, enquanto órgãos de afirmação de grupo, contribuem muitas vezes para formar, do ponto de vista ideológico, estético-literário ou cultural, os seus colaboradores. Mas elas servem também para dar uma formação nesses três domínios aos seus leitores. Alguns exemplos são-nos fornecidos pela *Seara Nova* (1921), que pretende: «Renovar a mentalidade da elite portuguesa, tornando-a capaz dum verdadeiro movimento de salvação; criar uma opinião pública nacional que exija e apoie as reformas necessárias; (...) Contribuir para formar, acima das Pátrias, a união de todas as Pátrias - uma consciência internacional bastante forte para não permitir novas lutas fratricidas» (*Seara Nova*, nº 1).

«Fundador não, mas colaborei muito com eles [com os fundadores]. Activo e sem estar sempre de pé atrás. Porque eu acho que quando se é amigo de uma pessoa (refere-se a António Sérgio) que está na política, é para a ajudar, não para ser oposição. Porque a mania da política hoje é ser da oposição. Para mim a verdadeira política não é essa, a verdadeira política é a da composição: ver o que é aproveitável no outro e o que parece ser aproveitável em nós e tentarmos então que essas duas coisas vão para a frente juntas (...)»[49].

Apesar do relacionamento entre AS e Leonardo Coimbra não ter sido o melhor, a acção pedagógica de ambos manifesta preocupações semelhantes. A denominada "Escola de liberdade", designação pela qual era conhecida a Faculdade de Letras do Porto, ficava a dever muito ao ideário leonardino.

AS foi perseguido pelo Estado Novo, através da PIDE, preso e limitado no exercício da sua actividade docente, de divulgador, conferencista, não lhe tendo restado outra solução que não fosse a de emigrar.

AS teve sempre, como preocupação essencial, contribuir para o espalhar da cultura, de uma forma simplificada, ao maior número possível de pessoas.

«O modelo das Biografias que mais tarde acabará por publicar começou a encontrá-lo na tese de Licenciatura (1928) sobre Catulo, editada em 1930 pela Universidade de Coimbra. O modelo de intervenção pedagógica que desenvolverá com a publicação dos textos *Iniciação Cultural, Antologia e Textos para a Juventude* inicia-se na adesão, logo de seguida, ao grupo de Acção Pedagógica Cultural da *Seara Nova* de que fizeram parte, entre outros, Hernâni Cidade, Rodrigues Lapa e António Sérgio e para a qual

[49] SILVA, A. - A Última Conversa, p. 42. In SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 19, encontramos o seguinte esclarecimento de AS, sobre dois ilustres pensadores do seu tempo: «As pessoas têm a mania de dizer que sou discípulo do Leonardo Coimbra e do António Sérgio. Não é verdade, fui aluno deles, vamos dizer assim. Ouvi-os sempre com muito gosto, muito interesse e muita utilidade. Mas discípulo, não. Não concordo com o Leonardo Coimbra e não concordo com o Sérgio! Com todo o respeito...»

organizará e prefaciará as colectâneas de "textos literários" - *Vida do arcebispo por Frei Luís de Sousa; Corte na Aldeia por Francisco Rodrigues Lobo; Doutrinas de Estética Literária de Almeida Garrett*, traduzindo ainda a *Defesa de Sócrates* e o *Critone* da colecção "Textos Filosóficos"»[50].

Os cadernos *Iniciação* - de informação cultural (1940-1945), *Antologia*[51] - de introdução aos grandes autores (1941-1946), e *À Volta do Mundo* - textos para a juventude (1943), constituíram um importante projecto editorial. AS justificou assim o interesse de tais publicações: «Destina-se esta colecção, que é lançada sem qualquer espécie de intuitos comerciais, a fazer a vulgarização dos conhecimentos que se consideram indispensáveis para que se possa adquirir uma cultura ampla e sólida. Os elementos fornecidos por estes cadernos habilitarão à leitura conscienciosa e verdadeiramente produtiva de trabalhos mais desenvolvidos, dando as bases necessárias para que o seu estudo se faça sem grandes dificuldades. A forma de exposição será quanto possível simples e directa, não se exigindo ao leitor nenhuma espécie de conhecimentos especializados. O desenvolvimento dos cadernos, exactamente porque se não trata de uma empresa com fins puramente lucrativos, depende do acolhimento que o público lhe reservar; só ele poderá permitir o melhoramento da apresentação, uma ilustração mais perfeita, o aumento do número de páginas. Os cadernos serão, por agora, de publicação quinzenal, devendo sair nos dias 1 e 15 de cada mês. Não serão numerados, podendo cada comprador dispô-los em colecção por ordem de saída ou por assuntos»[52]. Os primeiros

---

[50] PATRÍCIO, Manuel Ferreira in Prefácio a MOTA, Helena; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, p. 20.

[51] Eram cadernos compostos por uma selecção de pequenos textos de um determinado autor que AS traduzia, antecedendo-os de alguns elementos de cariz biográfico. No fim de cada caderno indicava bibliografia para consulta dos interessados em levar a cabo o aprofundamento dos temas ou da obra em questão. Esta colecção disponibilizava, aos leitores curiosos pelos assuntos literários, uma selecção de textos que percorria a História da Literatura, abordando os mais variados interesses e problemas. Cf. MANSO, Artur - *Agostinho da Silva*, p. 104.

[52] Cit. in MANSO, Artur - *Agostinho da Silva*, p. 103.

(cadernos Iniciação) eram publicados de quinze em quinze dias, ao passo que os últimos (cadernos À Volta do Mundo) vinham a lume todas as semanas.

Este projecto enciclopédico manifesta claramente a confiança de AS no trabalho pessoal com vista ao progresso na educação, orientado por uma estratégia que tinha como finalidade aumentar o interesse dos educandos através do ritmo de saída das publicações baratas e por assinatura. O projecto funda-se no rigor da informação. As traduções dos clássicos são a prova do saber linguístico profundo de AS; o estilo e ritmo da escrita de divulgação é vivo e prende a atenção[53].

AS manifesta, desde sempre, uma grande disponibilidade para, «como conferencista ou palestrante, através da sua brilhante e transbordante palavra, se apresentar em qualquer parte onde a sua presença seja solicitada[54]; igualmente leva a cabo a sua acção explícita como professor do ensino oficial ou particular[55], como explicador particular, como acompanhante/motivador/formador de jovens[56], ou, simplesmente, como

---

[53] Cf. MOTA, Helena Maria Briosa e; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, p. 31.

[54] MOTA, Helena, *Introdução*, in SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000. Na nota 8, p. 15, podemos ler o seguinte: «Acção iniciada nos anos 30, sendo uma das últimas actividades de envergadura conhecidas a sua promoção e participação, com o Prof. Manuel Viegas Guerreiro, nos Estudos Gerais Livres, assunto que lhe merecera já muita reflexão. Eis, implementada de facto, a denominada escola de participação livre, onde o ensino é gratuito; aquela que «deveria estar sempre aberta para eu lá ir sempre que precisasse de perguntar o que não sei»("*Conversas Inacabadas*" com Joaquim Furtado, *Grande Reportagem*, 4 a 11 de Janeiro de 1985, p. 51. Posteriormente publicado em *Dispersos*, Lisboa, ICALP, 1988, p. 43), que tem como objectivo fundamental transmitir conhecimento, estimular o estudo e a investigação, difundir o saber e a cultura; é a escola a que todos acorrem livremente, movidos pelo seu interesse nos temas tratados nos seminários, conferências, cursos livres, congressos, visitas ou exposições».

[55] *Ibidem*. Na nota 10, p. 15, podemos ler: «Entre vários alunos que, como adultos se vêm a revelar marcados por Agostinho e declaram ter sido determinante o papel do Professor no seu processo de crescimento pessoal e de consciencialização das suas vocações, poderemos citar os nomes de Lagoa Henriques (O Jornal Ilustrado, 2 a 8 de Junho de 1989), Mário Soares (*Dispersos, Ibidem*) ou ainda o dos galardoados irmãos Lima de Faria, respectivamente António José, biólogo, há longos anos em exercício na Suécia, ou José Avelino, eminente investigador no âmbito da cristalografia e da mineralogia».

[56] *Ibidem*. Na nota 12, p. 15, podemos ler: «É conhecido o gosto de Agostinho em, na senda da prática socrática, por um lado, e dos ensinamentos de Montaigne, por outro, propiciar o ensino «ora por conversas, ora por leituras» (in Montaigne - *Ensaios - Da Educação das Crianças*, Lisboa, Vega, 1993, p. 62, obra traduzida e anotada por AS)».

parceiro de agradável conversa em banco de jardim, ou ao longo das ruas de qualquer cidade deste mundo por onde ele se passeia»[57].

As coisas iam correndo bem, o número de assinantes aumentava a bom ritmo, como refere AS:

«Consolidada a primeira série, chamada Iniciação, entrou-se noutra colecção, chamada Antologia, que se destinava a publicar os grandes autores: um trecho marcante de um autor, de uma obra, uma explicação do papel do autor na cultura, o que tinha feito, etc. A ideia era publicar de toda a literatura mundial, traduzindo directamente quando possível. Houve depois uma terceira série para as crianças dos dez aos doze anos.

Assim, à medida que a coisa se ia espalhando pelo país, a partir de 1939 começaram a aparecer pedidos para fazer palestras, conferências a associações de recreio, de operários, clubes, etc.(...). As palestras eram sempre sobre um determinado assunto, lições no fundo. E a coisa correu assim de 1939 até 1944. Mas em 1943 começaram a surgir dificuldades com a polícia da Ditadura»[58].

Na base de tais dificuldades esteve o facto de ter escrito um caderno intitulado *O Cristianismo*[59], publicação que «(...) provoca alguma celeuma nos meios católicos mais

---

[57] MOTA, Helena, *Introdução*, in SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, p. 15.
[58] *Ibidem*, p. 112.
[59] AS publicou, em 1942, um Caderno que intitulou de "O Cristianismo". «Com ousadia face ao conservadorismo social e religioso de então, bem como aos laços íntimos que se tinham gerado entre a Igreja Católica e o Estado, o nosso autor apresenta uma ideia de cristianismo pouco ortodoxa, colidindo a sua interpretação com ideias básicas que a Instituição tornou em dogmas. Aí afirma preferir o Evangelho de S. João, por este se apresentar como uma (...) elaboração culta (...) (SILVA, A. - *O cristianismo*, in *Iniciação - cadernos de informação cultural*, 7ª série, Lisboa, ed. do autor, 1942, p. 5), no sentido de ganhar novos adeptos para o movimento cristão e ser mais fundamentador do cristianismo: (...) «Agostinho não segue os dogmas da ortodoxia cristã, mas segue a prática pedagógica que o magistério de Cristo revelou. É o carácter subversivo do cristianismo que mais o fascina, a capacidade superior de condenar uma sociedade que hipocritamente prega a igualdade e a diferença e, ao mesmo tempo, oprime os corpos sujeitos a pesados e longos trabalhos que obscurecem o pensamento e a liberdade de discernir. (...) A visão largamente racionalista que Agostinho traça do cristianismo não agradou à instituição conservadora da Igreja» (MANSO - *Agostinho da Silva*, p. 111).

conservadores e origina inúmeros convites para a realização de conferências. O envio de uma carta ao Cardeal Patriarca de Lisboa e os acontecimentos anteriores levam à sua detenção no Aljube. Um grupo de sacerdotes de Braga promove, entretanto, uma autêntica cruzada contra a sua pessoa, que culmina com a sua excomunhão»[60]. AS caracterizou assim aquilo que lhe sucedeu: [acharam que] «aquilo era subversivo e não sei que mais. Uma vez fui fazer uma palestra a Estarreja e eles disseram que estava proibido, mas havia amigos que queriam conversar comigo e eu fui para casa de um deles. Depois aquilo foi considerado como uma infracção à proibição da polícia, o que eu nunca tinha feito, porque tudo quanto fazia tinha de ser às claras, caso arrumado. Então houve prisão por causa disso, (...) mas a partir daí os cadernos passaram a ir à censura»[61].

Noutra obra, à pergunta se alguma vez tinha sido preso pela PIDE, responde:

«Fui, fui preso de várias maneiras - umas vezes com residência fixa, outra no Aljube e ainda quando do meu regresso do Brasil, no aeroporto. Como vê, deram-me uma variedade de "ementas" para eu provar»[62].

AS, porque verificou que não estavam reunidas as condições indispensáveis à sua permanência em Portugal, decidiu emigrar.

[60] SILVA, A. - *Última Conversa*, p. 35.
[61] *Ibidem*, pp. 112-113.
[62] *Ibidem*, p. 36.

3. AS E A FUNDAÇÃO[63] DE UNIVERSIDADES NO BRASIL: 1943-1969

De todas as obras que consultámos, *Vida Conversável*, é aquela que mais e melhor nos fala[64] da experiência agostiniana em solo brasileiro onde viria a permanecer durante vinte e cinco anos, como ele tem ocasião de nos dizer:

«As coisas propiciaram-se no Brasil[65] para que eu ficasse lá durante 25 anos. Foi um quarto de século. Andei um pouco por toda a parte, fiquei com um bom conhecimento do Brasil. Houve, sobretudo, uma coisa muito boa, que foi trabalhar directamente com Jânio Quadros justamente quando foi Presidente da República. Nessa altura, já eu estava naturalizado brasileiro[66] e era cada vez mais difícil voltar a Portugal, o clima político continuava asfixiante, as possibilidades eram praticamente nulas. No Brasil encontrei o essencial para viver, mais até do que tinha em Portugal»[67].

---

[63] SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 1999, p. 176. AS refere que «levou a vida fundando - desde o Centro de Estudos Filológicos de Lisboa ao de Portugueses em Brasília. Incito outros a que fundem, já que precisam os homens de corrimão ou muletas para que mais afoitamente possam caminhar. Mas estou muito contente por ter chegado à ideia de que o importante é fundar-se cada um a si próprio, e a toda a hora da vida».

[64] SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 1999, p. 176. Na nota de rodapé desta página podemos ler o seguinte:«Anos da fundação, com a presença e participação de AS: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, João Pessoa, Paraíba, um dos núcleos originários da actual Universidade Federal da Paraíba, 1952-1954; Faculdade Catarinense de Filosofia, e depois Universidade (federal) de Santa Catarina, 1955-1959; Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade (federal) da Bahia, 1959-1961; Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, Universidade de Brasília, 1962-1969. Esta informação restringe-se à sua actividade no Brasil».

[65] AS atribui ao acaso o suceder das aventuras em terras brasileiras: «Já lhe disse que foi por acaso que fui parar a Paraíba, tal como a Santa Catarina, à Bahia ou a Brasília. Em primeiro lugar, o Brasil precisava de criar as universidades. Eu estava inteiramente integrado na ideia profundamente brasileira de que uma coisa que tem de ser feita, deve começar-se logo, já que não pôde começar ontem. Foi de lá, do Brasil, que eu vim com essa ideia, de que de muita coisa não se pode dizer vamos fazer amanhã, porque já devia ter sido feita ontem e, por isso, há que começar de qualquer maneira, se não houver condições, inventam-se», in SILVA - *A Última Conversa*, p. 119.

[66] AS adquiriu a naturalidade brasileira em 1958. Vd. MANSO, Artur - *Agostinho da Silva. Aspectos da Sua Vida, Obra e Pensamento*, p. 163, nota 153: Sobre os motivos que o levaram a nacionalizar-se, referimos por exemplo este pequeno apontamento: «Porque me naturalizei? Por pensar que a ditadura ia durar sempre, e como entendi o Brasil e ele a mim, não vi inconveniente na atitude. Para mim, o Brasil traduzia o alargamento tropical das qualidades e dos defeitos dos portugueses» (Cf. *Agostinho, ensine-nos*, in *Dispersos*, p. 117).

[67] *A Última Conversa*, p. 63.

Em 1961 apoiou, publicamente, um dos candidatos derrotados mas quando Jânio Quadros, o vencedor dessas eleições, defendeu na sua campanha uma aproximação do Brasil a África, recebeu, da parte de AS, a colaboração do Centro de Estudos Africanos e Orientais[68]. Jânio Quadros nunca o procurou e AS contactou-o pessoalmente, no sentido de obter uma resposta à disponibilidade evidenciada pelo Centro para definir o futuro das relações com África. A este propósito eis o que nos diz AS:

«Demo-nos muito bem, ele pediu-me logo as minhas opiniões sobre vários assuntos e ali ficou estabelecido que nomearia embaixadores brasileiros para esses países que nunca os tinham tido. Portanto, a área do Ministério das Relações Exteriores ficou logo à nossa disposição»[69].

Mas as coisas nem sempre correram bem e a Universidade da Bahia acabou por ver o seu reitor ser demitido por ordem directa de Jânio Quadros. AS não gostou dessa tomada de decisão e porque: «(...) o essencial estava feito, o Centro havia arrancado, ia marchando, mas eu não tinha nenhum gosto em continuar naquilo, num movimento de rotina (...)»[70], achou que devia solidarizar-se com o reitor, acabando por abandonar, também ele, as suas funções nesta Universidade. A confiança total nos outros e nas suas capacidades eram as razões que o levavam a procurar novos desafios.

Na base do regresso de AS a Portugal não esteve apenas, e já não era pouco, a fadiga existencial, mas também as condições sócio-políticas em que mergulhava o Brasil: «(...) com a revolução dos coronéis em 1964, a Universidade mudou completamente de figura. Não quero dizer que a gente da esquerda, que até então prevalecera, fosse do melhor que se poderia desejar. Mas o que veio depois era muito difícil de suportar. A

[68] AS: «Quando o Jânio Quadros foi eleito, eu já tinha fundado o Centro de Estudos Africanos e Orientais», in *A Última Conversa*, p. 64.
[69] SILVA - *Vida Conversável*, p. 128.
[70] *Ibidem*, p. 128.

agravar as coisas, começaram a levantar-se problemas com o Centro de Estudos Portugueses que era, na realidade, o que me tinha levado à Universidade de Brasília»[71].

Mantendo-se fiel ao princípio segundo o qual «(...) nenhuma vida tem qualquer significado ou qualquer valor se não for uma contínua batalha contra o que nos afasta da perfeição que é o nosso único dever»[72] e ciente de que o governo Português, então chefiado por Marcelo Caetano, não lhe levantaria qualquer problema, decide regressar a Portugal.

4. PRINCÍPIOS QUE ACOMPANHARÃO AS AO LONGO DA SUA EXISTÊNCIA

Entre os princípios que acompanharam AS, antes e depois do seu regresso a Portugal, destacamos os seguintes:

A coerência: A demissão do Liceu de Aveiro por se ter recusado a assinar a «Lei Cabral» constitui um exemplo.

A conflitualidade com os princípios ditados pelo Estado Novo. «Claro que não defendo uma ditadura. Pois eu estive sempre contra! Estive sempre contra. O que eu defendo é que as pessoas se entendam sobre o que querem e que, uma vez que se tenham entendido, se siga mesmo»[73].

O contacto privilegiado com figuras destacadas da nossa cultura, de que António Sérgio, Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão foram os expoentes máximos.

A forte intervenção cívica: através da escrita de vários livros, folhetos, fundação de Universidades, conferências.

---

[71] *Ibidem*, p. 179.
[72] SILVA - *As Aproximações*, p. 113.
[73] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, pp. 227-228.

A defesa intransigente da liberdade individual. «Em consciência, não posso votar num partido. A lista é do partido. Portanto, eu não devo votar, quando não sou de nenhum partido. Mas mesmo em relação aos independentes, quando os há, a questão é meramente ilusória, porque eles acabam por se constituir num grupo de alinhados que na prática reage como qualquer partido»[74]. E acrescenta: «É não me prender a certas coisas ou até a certas pessoas, é não ficar preso! Até se pode dizer, não ter consideração por este ou por aquele. Pode-se dizer mil coisas. Todas as pessoas, acerca de coisas da minha vida, podem dizer que o fiz por uma qualidade ou por um defeito»[75].

Para AS ser livre é ser-se «(...) plenamente aquilo que se é»[76], o que ele procurou ser ao longo da sua existência, levando-o, inclusive, face a uma questão que lhe colocaram - Como é que é recebido o seu discurso, como são recebidos os seus pontos de vista? - a afirmar o seguinte: «Importo-me pouco com isso! Nunca fiz nenhuma estatística a esse respeito, não sei qual é a percentagem. Dá-me pouca preocupação esse negócio. O que me interessa é estar sentindo e vivendo aquilo que penso. Depois, dizê-lo com, às vezes, cuidados e certas precauções para não estar a ofender a pessoa com a qual falo. Seria absurdo fazer uma coisa dessa, não é assim? Mas o resto me importa pouco»[77].

Relativamente ao 25 de Abril afirma: «Bem, acho que veio sobretudo fechar uma porta da nossa história, porque pôs termo à ditadura. Depois apontou aos Portugueses novos horizontes, novos caminhos, e uma coisa muito importante: trouxe a liberdade de pensar e agir...»[78].

A aceitação da vida tal qual ela é: «(...), nós queixamo-nos de um certo número de males do mundo, toda a gente tem um catálogo de males»[79].

---

[74] SILVA, A. - *A Última Conversa*, p. 41.
[75] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 24.
[76] *Ibidem*, p. 33.
[77] *Ibidem*, p. 37.
[78] *Ibidem*, p. 44.
[79] SILVA, A. - *Ir à Índia sem Abandonar Portugal*, p. 13.

«As coisas acontecem, sucedem e a gente aproveita ou não»[80].

«Estou bastante grato à ditadura por me ter demitido em Aveiro. Então seguiu-se uma sequência de aventuras e depois veio a outra fase, que é a fase importante, que é a fase do Brasil. Houve antes uma coisa que me deu muito gosto, que foi a publicação dos cadernos de divulgação, de antologia e da iniciação cultural»[81].

A crença no valor da pessoa humana: «Não somos deuses, (...), mas temos a obrigação de o ser. É essa a pequena diferença. Quando muita gente diz que admira os santos, e são admiráveis efectivamente, ou que gostaria ou queria ser santo, eu digo: você tem ambições muito restritas, porque aquilo que lhe convém não é ser santo, no qual há sempre uma parte da biografia da qual está ausente a santidade. A conversão do santo é alguma coisa de muito importante na biografia dele. Veja quanto ano estragado anteriormente à santidade!»[82].

A crença no futuro: «Se me perguntar se qualquer coisa no futuro é possível, eu direi sempre que sim. Acho que tudo é possível, que não há limites para a imaginação no mundo. Tudo é possível. Se vai existir ou não vai existir, isso é que eu não sei, mas tudo é possível. Em potência há tudo»[83].

«Utopia é uma palavra que só quer dizer que não há em lugar nenhum. A Segunda parte da palavra vem da palavra topografia, de maneira que dizer que qualquer coisa é utópico é dizer "ainda não há!" Mas a palavra não nega que possa haver»[84].

A simplicidade no ser: «Penso que a minha vocação não é doméstica. A vocação de estudante eu acho que tive. Estudante, porque sou curioso de saber coisas. E tive a vocação de professor, na medida em que sabendo de coisas, gostava de as comunicar aos

---

[80] SILVA, A. - *Vida Conversável*, p. 15.
[81] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 18.
[82] *Ibidem*, p. 56.
[83] *Ibidem*, p. 222.
[84] *Ibidem*, p. 166.

outros, sem ser exibição de saber. Eu fiz uma quadrinha que é assim: "Sabia de tudo um pouco / e de nada muito mais / e o que sabia ensinava / sem modos professorais"»[85].

A crença na educação ao longo da vida: «Podemos e devemos aprender com toda a gente. Há coisas da seriedade de vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos, há lições de firmeza e de lei que vêm no acaso e não são do acaso»[86].

A formação do pensamento pedagógico de AS coabitou com um contexto político e educativo do País que importa agora clarificar nos seus aspectos mais significativos.

[85] *Ibidem*, p. 24.
[86] MENDANHA, Victor - *Conversas com Agostinho da Silva*, Lisboa, Pergaminho, 9ª ed., 1994, p. 22.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO EDUCATIVO E O PENSAMENTO DE AS

Se no primeiro capítulo procurámos identificar os passos mais importantes da formação do pensamento pedagógico de AS, neste tentaremos ver como este se manifestou em relação à sua concepção de escola, de graus de ensino e de mestre no contexto da educação defendida e implementada pelo Estado Novo.

Em Educação de Portugal[1] AS começa por apresentar a sua concepção de Homem, dizendo que «(...) nascemos estrelas de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o homem que somos, por outro lado que homem algum pode substituir a outro homem (...); que todo o homem é diferente de mim e único no universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio (...)»[2]. Aqui está patente a margem de liberdade individual que é reservada para cada pessoa: cada um é livre de descobrir e seguir o seu próprio caminho que trilhou para a realização da sua existência.

Refere, na linha de Jean-Jacques Rousseau, que «(...) é à criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses (...)»[3].

«Acreditando (...) que o homem nasce bom, o que significa para mim que nasce irmão do mundo, não seu dono e destruidor, penso que a educação, em todos os seus níveis, formas e processos não tem sido mais que o sistema pelo qual esta fraternidade se transforma em domínio»[4].

---

[1] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, Lisboa, Ulmeiro, 3ª ed., 1996. Foi uma obra escrita em 1970, mas apenas seria publicada em 1989.
[2] *Ibidem*, p. 8.
[3] *Ibidem*, pp. 9-10.
[4] *Ibidem*, p. 10.

Mas em que consiste a educação? AS responde-nos a esta questão de uma forma clara e objectiva: «(...) educação não poderá ser mais do que o fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar; repetindo a afirmação de que se nasce bom e capaz de tudo o que signifique amor pela vida (...)»[5]. AS sustenta que «podemos e devemos aprender com toda a gente. Há coisas da seriedade de vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos, há lições de firmeza e de lei que vêm no acaso e não são do acaso»[6].

Educar Portugal, para AS, consiste em «(...) educar cada um dos homens que o constituem, pretos, vermelhos, amarelos, é dar os meios de não ser afinal frustrada cada vida que nele nasce e de fazer que cada uma delas seja, para o resto da humanidade, a luz de entendimento que nenhuma técnica dá, mas que todas elas permitem libertar»[7]. Consiste em deixar que este (Portugal) seja, que ouse realizar-se, não à custa de heranças alheias, mas à sua própria custa»[8].

AS defende que a missão de Portugal «(...) é a de organizar a paz no mundo, nada poderá ser feito sem que, dentro dele, tenham paz os homens que o formam e se possam entender em si e entre si para que a tarefa se cumpra e, cumprindo-se a tarefa, se cumpra Portugal. Paz que de modo algum será, se a liberdade não for, para tudo, a base essencial»[9].

Mas para se proceder à educação de Portugal urge, em primeiro lugar, criar um ambiente onde abunde a liberdade e onde as pessoas não passem fome. «(...) Há muito quem pregue que é preciso primeiro educar o povo, para que depois coma, dando como

---

[5] *Ibidem*, p. 12.
[6] MENDANHA, Victor - *Conversas com Agostinho da Silva*, Lisboa, Pergaminho, 9ª ed., 1994, p. 22.
[7] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, p. 25.
[8] MENDANHA, Victor - *Conversas com Agostinho da Silva*, p. 67.
[9] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, p. 31.

resultado que têm sido os cemitérios o único real descanso de muitos da nação; coma e depois se eduque (...)»[10].

Ao contrário daquilo que muitos preconizam, a primeira tarefa dos governantes deveria consistir em educar o povo, mas AS não deixa de insistir que educar não consiste em levar esta ou aquela pessoa a ser isto ou aquilo, mas sim no seguinte:

«(...) dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo quer manualmente num ofício, e sem que se separe uma actividade da outra; antes veria o ler e o escrever como resultante da necessidade de participar mais amplamente na vida; ensinar ou aprender a ler e a escrever por si próprios nada significam, a não ser que o caminho seja o de calígrafo, à maneira japonesa ou árabe; trata-se de um meio, como o fogo ou a alavanca ou a roda; não de um fim»[11].

Mas não se pense que será fácil conseguir tal desiderato: o de educar o povo. Para que tal seja possível, é necessário que ninguém se furte à sua obrigação de ensinar o próximo, já que todos têm coisas a ensinar-lhe.

«Ninguém sabe tão pouco que não possa igualmente ser professor; os que forem das cidades a ensinar o povo, cujas aldeias também estão nas favelas e nos bairros de lata, deverão ir com a apetência e a humildade necessárias para entender que o povo lhes pode ensinar a eles muito mais; inclusive a mais animadora das lições: a de que são melhores do que pensavam. Como igualmente não devem esquecer que a suprema lição que podem dar a quem ensinam é a de que neles, apesar de todas as misérias, a humanidade não morreu e, por se ter conservado oculta por mais tempo, pode agora socorrer os que

[10] *Ibidem*, p. 34.
[11] *Ibidem*, p. 39.

comprometeram a sua em tarefas de técnica; gente de língua portuguesa, e quanto mais carregada a cor maior a possibilidade, é a que, por conduzir pacificamente à vida plena povos dela destituídos, mas pode ser vista como a guia de todos os que procuram construir um mundo novo; urge despertá-la e prepará-la»[12].

E qual será o currículo "oficial" a seguir? AS não deixa essa questão sem resposta, ao afirmar que nenhum aspecto deve ser esquecido, mas salienta:

«(...) com insistência especial nas ciências, já que é inteiramente obsoleto o conceito, herdado de uma falsa educação dos séculos XVII e XVIII, de que ser culto é saber pintura, história ou música, e não geologia, astronomia ou física, e de que a filosofia é matéria que se tem de dar nas Faculdades de Letras e não nas de Ciências, com a basilar tentativa de entender o que significam os conceitos fundamentais da matemática»[13].

Educação sim, mas incluída no tempo de trabalho, já que pouco rendimento se pode e deve esperar de quem volta cansado do seu trabalho e ainda tem de se haver com a exigência de mais umas quantas horas de estudo. Aprender não é um divertimento puro e simples, mas trabalho[14]. Além disso, convém não perdermos de vista que ler significará pouco na vida de uma pessoa se ela não ler, aplicar os seus conhecimentos, não se servir deles para contactar mais assiduamente com o mundo de que ela faz parte integrante e não apenas numérica. Neste particular, cabe à imprensa desempenhar um papel muito importante, no sentido de dar a conhecer aquilo que vai acontecendo à nossa volta:

«Caberá tal papel em primeiro lugar à imprensa, mas a verdade é que, para além das restrições de circunstância, das restrições de estrutura que subordinam os jornais

[12] *Ibidem*, p. 40.
[13] *Ibidem*, pp. 39-40.
[14] Cf. *Ibidem*, p. 40.

a interesses económicos que não são os do povo, embora o venham a ser um dia pelo inevitável progresso técnico que sempre trazem consigo, se afirmam as próprias restrições culturais que a tornam em todo o espaço português, com excepção de alguns exemplos, pouco menos do que inexistente ou pouco menos que prejudicial; temos então todos nós de nos substituir ao ruim ou de improvisar o que não há»[15].

Aos alunos universitários cabe, também, desempenhar um papel importante «(...) no levar ao povo as técnicas de ler, do escrever e do contar, a informação que lhes seria útil e até às vezes a instrução ou aperfeiçoamento profissional, por elas deveria principiar o trabalho de resgatar de sua ignorância os povos de língua portuguesa»[16].

Ninguém se poderá queixar de falta de oportunidade para exercitar os seus dotes de professor, só que o A. parece ignorar a vertente económica, mais actual do que a educativa, pela simples razão de que ninguém poderá ensinar, nem aprender, com o estômago a exigir alimento.

Quanto à questão que colocámos no início deste capítulo, AS refere, depois de lhe perguntarem como é que uma pessoa pode saber aquilo que é: «É muito difícil depois das cargas de deseducação, digamos assim, do ser humano, que são as cargas daquilo a que se chama a educação em geral. Quanto a mim, são uma deseducação do ser humano! Veja como as crianças têm, por exemplo, uma capacidade enorme de perguntar coisas de tal maneira que, às vezes; os adultos ficam atrapalhados com as respostas que hão-de dar. E depois, quando entram na escola, toda a mecânica da escola não é a de deixar que as perguntas continuem com aquela vivacidade e aquele interesse que tinham. A escola abafa as perguntas, porque perguntar não é conveniente em sociedade e as crianças

[15] *Ibidem*, p. 41.
[16] *Ibidem*.

começam a aprender aquelas respostas que são convenientes para viver em sociedade sem grandes atropelos. Tomam muito cuidado com o que perguntam e procuram sempre aplicar a resposta certa para o outro não ter uma reacção que a ela lhe seja prejudicial. Isso leva a uma infidelidade que me impressiona, que é a infidelidade que quase toda a gente tem a si própria. Não ousa ser. Quase ninguém ousa ser!»[17]

A educação contribui, portanto, para adaptar cada educando àquilo que é socialmente recomendável e aceitável, pondo fim àquela simplicidade originalidade comportamental que todos admiram mas poucos toleram.

1. MODELO DE ESCOLA

Perante a concepção de educação agostiniana, uma questão desde logo se nos afigura como oportuna: que tipo de escola lhe corresponderia?

A resposta a esta questão encontramo-la em diversas passagens da sua obra e entrevistas que concedeu.

Numa entrevista concedida a um semanário referiu:

«Se eu tivesse possibilidades financeiras instalaria em cada aldeia portuguesa uma escola que me foi muito recomendada por uma analfabeta: um lugar sempre aberto onde toda a gente pudesse entrar para perguntar o que não sabia e pôr lá dentro alguma pessoa que pretendesse viver a sua vida à espera que outros lhe fossem fazer perguntas. Quando na aldeia já não houvesse curiosidade de mais coisa nenhuma, nessa altura eu diria que as pessoas estavam todas educadas. Mas então procuraria logo arranjar gente mal educada que fosse obrigada a fazer outras perguntas, porque *a cultura consiste em saber que não se sabe coisa nenhuma. Nunca*»[18].

---

[17] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 36.
[18] AS cit. in *Expresso* (Revista), 9/04/94, p. 82.

A cultura de uma pessoa não consiste em saber muitas e variadas coisas, mas, apenas e só, que não se sabe nada. É a douta ignorância socrática a pulular na concepção de escola sustentada por AS e que nos ajuda a perceber que ainda nos separa um longo caminho até chegarmos ao total desprendimento de nós mesmos para realizarmos a tal fraternidade que é tão cara a este autor.

Numa outra entrevista, publicada em livro, referiu que os pais mandam os filhos para a escola «porque sabem não haver outra forma de lhes arranjar emprego, que os empregos serão muito difíceis sem isso. Mas se, agora, milhões de meninos já nascem reformados como passará a ser isso da instrução obrigatória e da escolaridade, tal como a temos para preparar os meninos para as profissões? O pensamento do Ministro Roberto Carneiro, quanto à necessidade de haver escolas que, ao mesmo tempo, possam dar capacidade de emprego para uns e liberdade para outros, através da instrução nas artes de que eles gostam - pode ser a agricultura, pode ser a pintura, pode ser a modelagem - é um pensamento certo»[19].

Numa outra obra AS afirma: «Só se pode resolver o problema da educação quando as circunstâncias do mundo propiciarem isso, porque senão seria absolutamente absurdo. É como plantar uma planta num terreno que é hostil a essa planta. Não o posso fazer. Então eu acho que só haverá uma educação perfeita quando as escolas forem etimologicamente, essa é a proveniência do nome, tempos inteiramente livres, em que a pessoa chega a um lugar, diz em que sentido lhe interessa crescer, e encontra nesse lugar as ajudas necessárias para que efectivamente cresça. (...) E então a escola deveria estar organizada de tal maneira que o menino seria desenvolvido segundo aquilo que pedia»[20].

---

[19] MENDANHA, Victor. - *Conversas com Agostinho da Silva*, Lisboa, Pergaminho, 9ª ed., 1998, pp. 101-102.
[20] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 16.

Em *Sanderson e a Escola de Oundle*[21] destaca este aspecto: «Para que uma escola possa funcionar pondo sobretudo em acção o espírito empreendedor e criador, é necessário que tenha liberdade para organizar os seus programas e para adoptar os processos de ensino que lhe pareçam mais convenientes; não basta, para que uma escola se renove, que só um dos elementos de trabalho se modifique; é preciso que haja uma reforma conjunta de todo o ambiente, que todas as faces da tarefa se transformem ao mesmo tempo; mudar só de programas ou só de métodos ou insuflar espírito novo em organizações completamente velhas é caminhar para um desastre». Conclui: «(...) a escola deve ter por supremo objectivo abrir os olhos dos rapazes para a realidade ambiente e dar-lhes o gosto e os meios de intervirem activamente para que ela se modifique num sentido de melhoramento; trata-se de criar forças activas e não de lançar para o mundo seres dispostos a todos os conformismos e a todas as renúncias»[22].

Em *As Escolas de Winnetka*[23] refere que «(...) falta à sua missão a escola que não desenvolve no aluno toda a sua personalidade; a escola deve ser o lugar em que a criança mostra e firma a sua originalidade, a sua capacidade de criação e de emoção; a aula não deve ser nunca a máquina que, segundo a expressão vulgar, «quebra a vontade» dos alunos e faz deles os seres passivos, que são realmente cómodos, mas de que a sociedade não tira nenhum proveito: não tem nada que se criar o «obediente», tem que se criar o «responsável», o responsável perante si próprio, perante a sua escola, perante a sua cidade, o seu país, perante a humanidade inteira; e a verdadeira disciplina só pode nascer duma forte e bem desenvolvida personalidade que tenha ao mesmo tempo a ideia de que está sendo útil no mundo e que dela o mundo espera algum trabalho».

---

[21] SILVA, A. - *Sanderson e a Escola de Oundle*, Lisboa, Inquérito, 1944. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 275.
[22] *Ibidem*, pp. 279-280.
[23] SILVA, A. - *As Escolas de Winnetka*, in *Iniciação, Cadernos de Informação Cultural*, Lisboa, Edição do Autor, 3ª Série, 1940. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 237.

Em *O Método Montessori*[24] ficámos a saber que «os alunos que saem de uma escola montessoriana levam dentro de si a semente, os elementos de formação de uma sociedade nova; todas as relações sociais que aprenderam na escola tiveram por base a sinceridade, a pureza, a racionalidade, o desejo de ser útil, a bondade inteligente e activa; a injustiça não há-de deixá-los indiferentes e, pondo todo o amor nas suas tarefas, saberão ligar-lhe a firmeza, porque a sua vontade se formou liberta de entraves e desvios».

Interessante, apesar de na leitura que fizemos às obras de AS não termos encontrado uma única alusão à personalidade e ao pensamento de John Dewey[25] (1859-1952), é a articulação que podemos encontrar entre o pensamento de Dewey e o de AS. Entre os múltiplos aspectos convergentes procurámos sistematizar os mais evidentes no quadro que a seguir apresentamos.

---

[24] SILVA, A. - *O Método Montessori*, Lisboa, Inquérito, 1939. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000.

[25] Publicou as seguintes obras: 1887 Psicología, 1891 Esbozo de una teoría critica de la Ética, 1894 Syllabus para el estudio de la Ética. 1897 Mi Credo Pedagógico, 1899 Escuela y Sociedad, 1902 El niño y el curriculum, 1903 Las condiciones lógicas para un tratamiento científico de la moral, 1903 Estudios sobre teoría lógica, 1910 Cómo pensamos, 1910 La influencia de Darwin y otros ensayos sobre el pensamiento contemporáneo, 1915 Las escuelas del mañana, 1916 Democracia y Educación, 1920 La reconstrucción en Filosofía, 1922 Naturaleza humana y conducta, 1925 Experiencia y naturaleza, 1929 La busca de la certeza, 1934 El arte como experiencia, 1934 Una fe común, 1938 Experiencia y Educación, 1938 La Lógica, Teoría de la Investigación, 1939 La teoría del valor, 1940 La educación hoy, 1940 La Ciencia de la Educación, 1946 Los problemas de los hombres, 1949 El conocer y lo conocido, 1962 Obras completas, in http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Maya%20J-John%20Dewey.htm. Em língua portuguesa temos, entre outros, o seguinte trabalho sobre Dewey: CARVALHO, Maria do Rosário Gambôa Lopes de - *John Dewey. A Educação como Experiência Democrática*, Braga, 1993 (Dissertação de mestrado em Filosofia da Educação).

PONTOS A CONSIDERAR	AS	DEWEY
Conceito de educação	«(...) educação não poderá ser mais do que o fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar; repetindo a afirmação de que se nasce bom e capaz de tudo o que signifique amor pela vida (...)»[26] .	«(...) é a soma total de processos pelos quais uma comunidade ou um grupo social pequeno ou grande transmite a sua capacidade adquirida e seus propósitos com a finalidade de assegurar a continuidade da sua própria existência e desenvolvimento»[27].
Lugar ocupado pelo aluno no processo de ensino/aprendizagem	O aluno ocupa um lugar central, pois é ele o motor da mudança.	O aluno como centro (paidocentrismo) da Escola Nova. A educação era processo e não produto, um processo de melhoria permanente da eficiência individual. Só o aluno poderia ser autor da sua própria experiência
Conceito de aprendizagem	A escola deve ser o lugar em que a criança mostra e firma a sua originalidade, a sua capacidade de criação e de emoção	*Aprender fazendo* (learning by doing). Nada se aprenderá se o processo dessa aprendizagem não for uma real experiência.
Papel do professor	«(...) orientar, ensinar a fazer; o professor que faz, embotando a iniciativa do aluno, o que o impede de agir, é um mau professor; só o contacto com os problemas e as dificuldades, só a busca interessada das soluções são capazes de educar»[28].	«O papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar um caminho, e não se omitir. A omissão é também uma forma de intervenção»[29].
Objectivo principal da escola	«(...) a escola deve ter por supremo objectivo abrir os olhos dos rapazes para a realidade ambiente e dar-lhes o gosto e os meios de intervirem activamente para que ela se modifique num sentido de melhoramento; trata-se de criar forças activas e não de lançar para o mundo seres dispostos a todos os conformismos e a todas as renúncias»[30].	«Para Dewey a escola deveria preparar a criança para participar na vida da comunidade, acreditou que a educação deveria agir de tal forma que proporcionasse[31] uma abertura entre a experiência de educar e as necessidades, participando do processo democraticamente».

Analisando o quadro apresentado, foi-nos possível concluir que:

- O conceito de educação defendido por AS (dar a cada pessoa tudo quanto ela necessita para se desenvolver e afirmar) não difere muito daquilo que sustentou Dewey

[26] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, p. 12.
[27] PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural*, in CARVALHO, Adalberto Dias de - *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 17.
[28] *A Vida de Pestalozzi*, in SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 146.
[29] SILVA, Ana Regina Martins da, etc.- *JOHN DEWEY*, in http://www.unc-mfa.rct-sc.br/Trabalhos/Pedagogia/JOHN%20DEWEY.doc
[30] SILVA, Agostinho da - *Sanderson e a Escola de Oundle*, Lisboa, Inquérito, 1944. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, Agostinho da - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, pp. 279-280.
[31] JOHN DEWEY, in http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/dew.htm

(a educação visa transmitir, aos membros de uma comunidade ou de um grupo social pequeno, todo um conjunto de aspectos culturais, por forma a garantir a sua própria existência e desenvolvimento);

- No que concerne ao lugar ocupado pelo aluno no processo de ensino / aprendizagem há a referir que existe uma sintonia total, na medida em que ambos os pensadores conferem ao aluno um lugar central em tal processo;

- Quanto ao conceito de aprendizagem, refira-se que ambos os autores reservam à escola o papel de proporcionar a todo e qualquer aluno a possibilidade de se desenvolver, aprender, experimentando;

- Ao professor cabe, quer para AS quer para Dewey, orientar, mostrar um caminho, ensinar a fazer, mas não substituindo o aluno na execução desta ou daquela tarefa.

2. AS E O CONTEXTO EDUCATIVO DO ESTADO NOVO

AS cresceu, viveu e enfrentou o regime salazarista, o qual, como já vimos, esteve na base da sua partida para o Brasil, onde permaneceu de 1944 a 1969.

Por forma a perceber-se melhor o pensamento e acção agostinianos pareceu-nos ser relevante contextualizar a realidade educativa durante o Estado Novo, designadamente no que se refere à educação.

Assim, a escola funcionou como veículo dos valores do Estado Novo e espaço privilegiado de enquadramento e uniformização, aparecendo como uma instituição poderosa e onde todas as suas potencialidades foram usadas como elemento de sociabilização garantindo que as consciências fossem domesticadas, a ideologia instilada, os corpos disciplinados.

Um outro aspecto que devemos ter em conta é que «(...) o prisma pelo qual o Estado Novo via a criança teve, como é óbvio, implicações no processo educacional, que se tornou essencialmente repressivo. Em 1931, na inauguração do X Congresso de Protecção à Criança, o então ministro da Justiça definia a educação nos seguintes termos: «Educar é sempre torcer, podar, cortar, contrariar, esmagar!»[32] Desta forma se veiculava a ideia de que a educação devia ser repressiva. «A inculcação moral fazia-se pela violência e só subsidiariamente pelo exemplo, com base numa teoria da motivação notavelmente simples: os alunos, como os adultos, actuavam sobretudo por medo do castigo. (...). Ao contrário dos pedagogos liberais, os ideólogos do Estado Novo não acreditavam que o comportamento fosse estimulado pela razão: unicamente a coacção e a repetição induziam os homens em geral, e as crianças em particular, a conduzir-se adequadamente»[33].

Refira-se, por outro lado, que «A escola, em particular a escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação da nova ordem social e política. No plano da concepção educativa (...) o Estado Novo entende a criança como algo a ser moldado por uma intervenção exterior, para a qual atribui à escola o papel de destaque, para além da família, transformada, na expressão de Salazar, na sagrada oficina das almas»[34].

Para Maria Filomena Mónica «A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não

---

[32] Mónica, M. F. - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, 1978, pp. 309 - 310.
[33] *Ibidem.*, pp. 310 - 311.
[34] TEODORO, António - *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento, 2001, p. 180.

havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...)»[35].

O regime vigente defendia «(...) a cultura suficiente a fornecer às crianças (rurais) era o saber ler, escrever e contar, não se justificando grandes preocupações com a preparação científico-pedagógica dos professores primários. Daí a criação dos postos de ensino, cujos mestres designavam-se "regentes escolares", escolhidos entre as pessoas que possuíssem idoneidade moral e intelectual. Só mais tarde se veio a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência daqueles postos de ensino. Apesar da infeliz decisão de se criarem postos de ensino em condições de eficiência tão impróprias, com o objectivo de reduzir o analfabetismo, não descurou o Estado a construção de novos edifícios escolares, aumentando a rede escolar. A orientação da política educativa do regime foi marcada, desde 1936, pela mobilização ideológica em torno dos valores da trilogia "Deus, Pátria, Família" (...)»[36].

Noutro campo, as relações entre professor e aluno caracterizavam-se «(...) pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo. Como explicava um inspector, para poder assumir a máxima responsabilidade, o professor não podia dispensar a máxima autoridade. Inteiramente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar»[37].

A obediência, a resignação e a caridade como as principais "virtudes" que o salazarismo queria inculcar. Destas, a obediência ocupava o papel central, pois era o valor que mantinha a hierarquia social. Depois desta, vinha a resignação de cada um à sua posição social.

---

[35] STOER, Stephen R. - *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980. Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento, 1986, pp. 46-47.
[36] *Ibidem*, p. 24.
[37] *Ibidem*, p. 311.

Durante o Estado Novo a escola foi altamente descurada. Não interessava a este regime que o povo estudasse.

Fecharam-se as Escolas Móveis, que tinham tido papel importante na alfabetização de adultos, extinguiram-se as Escolas Normais Primárias e foram criados os Postos de Ensino, onde os regentes escolares substituíam os professores, a troco de uma pequena remuneração. Estes regentes não tinham qualquer preparação e apenas lhes era exigido a 3ª classe do Ensino Primário Elementar, ou seja a escolaridade obrigatória»[38].

Na escola primária salazarista tudo era objecto de controlo: as crianças, os horários, o material escolar e até os jogos infantis e a ordem era um valor a que todos tinham de obedecer.

Na primeira prelecção de uma série de comunicações dirigidas aos professores primários e realizadas em 1934 - 1935, o director geral do distrito de Lisboa afirmou:

«E como a condição essencial da vida social é a ordem, meus senhores, demos ordem, melhor: ponhamos ordem na escola [...] Façamos a ordem e o resto dela resultará [...]. Ordem nas almas e nas coisas, ordem no cumprimento dos programas e das prescrições regulamentares, nas relações entre os agentes de ensino, na vida social infantil, na obediência das actividades aos objectivos definidos para a escola por quem, de direito, os deve definir»[39]. Neste contexto se percebe melhor o facto de as crianças serem sujeitas a uma disciplina severa, por forma a criarem hábitos de ordem e método, respeito e obediência, entre outros. «Por fim, a escola devia educar as crianças na aceitação do sacrifício e da abnegação, únicas formas de «afinar o temperamento e amoldar o carácter». De acordo com esta ideologia, duas normas adquiriam um especial relevo: a obediência e a pontualidade»[40].

---

[38] CAPELO, Fernanda de Mendonça - *A Educação em Portugal: Breve Historial*, in http://www.batina.com/nanda/educa1.htm

[39] Mónica, M. F. - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, pp. 312 - 313.

[40] *Ibidem*, pp. 313 - 314.

Acresce referir que os ideólogos do Estado Novo não se opunham aos castigos corporais, chegando mesmo a considerá-los «naturais» e defendiam que «(...) a correcção das tendências «más» não dispensava a coerção física»[41].

«Na escola primária portuguesa tradicional, a palmatória constituíra sempre o instrumento educacional mais importante»[42].

Apesar de o Analfabetismo ser um fenómeno que ofuscava a inteligência de um elevado número de pessoas, havia, no entanto, quem defendesse a «pureza natural».

Era o caso de Virgínia de Castro e Almeida[43] (escritora) não se coibia de afirmar:

«Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos».

Alfredo Pimenta[44] (historiador, escritor):

«Quando Victor Hugo proclamou que abrir uma escola era fechar uma cadeia, disse uma daquelas tolices que só homens como Victor Hugo são capazes. Abrir uma escola agora não é fechar uma cadeia. É abrir dez cadeias... Foi o querer saber que fez o homem pecar... Insisto: não preconizo o analfabetismo sistemático; digo que a Instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos. Como um explosivo. Como um veneno. Só num carácter são ela é útil, ou pelo menos, inofensiva...».

Estas afirmações fazem parte integrante de uma campanha que se foi acentuando ao longo dos tempos. Assim, «(...) São glorificadas a ignorância, acompanhada

---

[41] *Ibidem.*
[42] *Ibidem*, p. 318.
[43] Cit. in Cortesão, Luiza - *Escola, Sociedade que Relação?*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, 1982, p. 67.
[44] Cit. in *Ibidem.*

da obediência, a limpeza e ordem e a pontualidade, assim como a poesia da pobreza e da vida rural, ao mesmo tempo que se aproveitam todas as oportunidades para procurar reduzir as aspirações de promoção social através da educação. Defende-se que cumprir a escolaridade mínima é mais do que suficiente»[45].

João Ameal, escritor e historiador muito cotado na época, deixou escrito:

«Portugal não necessita de escolas. (...) Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça. (...)». O conde de Aurora, figura destacada do meio social de então, exclamava: «Felizes aqueles que não sabem ler!».

2.1. A PROFISSÃO DOCENTE[46]

O Estado Novo insiste na dimensão missionária do professor em detrimento das suas bases técnicas e científicas.

«(...) o Estado Novo desvalorizou a escola e a profissão docente, a formação de professores e o ensino primário. Os valores do regime representavam um cunho nacionalista, católico e rural e o sistema educativo passou a ter uma orientação centralizadora e controladora. (...) A escola e os actores educativos sofreram um apertado controlo do regime, até porque a função de endoutrinação conferida à escola tornava o sistema um sistema sensível, já que no dizer de Salazar a escola era a "sagrada oficina das almas", onde se moldava o carácter das futuras gerações e se exercia influência sobre as suas

---

[45] *Ibidem.*

[46] António Nóvoa tem feito recair a sua atenção sobre esta temática mediante a elaboração de vários estudos, sendo o mais importante *Le temps des professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Cientifica, 1987, 2 Vols. Do mesmo autor temos o artigo intitulado *Professores*, in ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de (Dir.) - *Dicionário de História do Estado Novo*, Vol. II, Venda Nova, Bertrand Editora, 1996, pp. 803 - 806. Também Áurea Adão (in *O estatuto socio-profissional do professor primário em Portugal (1901 - 1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian da Ciência, 1984) deu particular relevo ao estatuto profissional dos professores primários.

famílias. O professor era o "apóstolo da verdadeira escola portuguesa", de acordo com as tradições da pátria e da religião católica»[47].

Acrescente-se que se verifica a partir de 1930 «(...), um aumento da supervisão estatal e um esvaziamento das dimensões associativas e científicas da profissão docente. As medidas tomadas no âmbito da formação de professores e do associativismo docente revelam a vontade de instaurar práticas administrativas e autoritárias de controlo do professorado»[48].

O facto de, em 1931, terem sido nomeados regentes escolares, tendo como único critério a «idoneidade moral e intelectual», constitui uma amostra significativa da política a seguir pelo Estado Novo. Esta medida «(...) desqualifica as competências próprias ao exercício da profissão docente, ao mesmo tempo que constitui um factor dissuasor de eventuais reivindicações profissionais»[49].

Sob o ponto de vista económico assistiu-se, no período, 1930 - 1960, a um retrocesso, pelo que não é de admirar que, ainda que tacitamente, «(...) se volte a aceitar a dupla actividade, como forma de complemento salarial»[50].

«Subjacente a esta atitude há um processo de desprofissionalização do professorado, que se manifesta com clareza na exigência formulada em 1936 de o casamento das professoras só poder realizar-se mediante autorização do ministro da Educação Nacional após averiguação do «comportamento moral e civil» e do vencimento ou rendimentos» do pretendente»[51].

---

[47] MARTINS, Ernesto Candeias - *Itinerário da Escola Pública em Portugal (Séculos XIX-XX). Um olhar histórico à Escola Primária Elementar*, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 2003, p. 23.
[48] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, in SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H de Oliveira - *Nova História de Portugal. Portugal e o Estado Novo (1930 - 1960)*, p. 497.
[49] *Ibidem.*
[50] *Ibidem.*
[51] *Ibidem*, p. 498.

O Estado Novo vai obrigar os professores a uma adesão incondicional aos seus princípios ideológicos e a um empenhamento activo no concretizar dos seus projectos políticos.

«O Estado Novo necessita de salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores junto das populações, sem que isso se traduza na concessão de um maior poder profissional ou na melhoria do estatuto socio-económico. A insistência no espírito de missão e na vocação sacerdotal da função docente resolve, em parte, este dilema. É uma postura que tem mais sucesso nos meios rurais do que nos meios urbanos, onde o professor vê a sua influência ser disputada por outras figuras e tem necessidades económicas de maior vulto. Não espanta, por isso, que o Estado Novo fixe em ambiente rural a imagem ideal do professor primário»[52].

Importa referir que «o Estado Novo jamais concedeu prioridade absoluta a uma política de educação das massas, apesar de alegações periódicas em contrário feitas a nível oficial. A taxa de analfabetismo global só a pouco e pouco foi baixando até à década de 50, mau grado as condições únicas de estabilidade, continuidade, autoritarismo e recursos financeiros que permitiriam o seu debelamento rápido»[53]. O Governo preocupou-se mais com a construção de edifícios onde se verificasse a separação dos sexos, do que com a difusão da instrução em larga escala ou a introdução de métodos pedagógicos actualizados[54].

O ano de 1950 marca o arranque de todo um conjunto de iniciativas tendentes a diminuir drasticamente o fenómeno do analfabetismo, que teimava em ensombrar as tabelas das estatísticas. Nesse sentido, «foram levadas a efeito, em 1953 e em 1956, campanhas de educação de adultos e de efectivação da escolaridade obrigatória,

---

[52] *Ibidem*, pp. 500 - 501.
[53] MARQUES, A. H. de Oliveira - *História de Portugal*, Vol. III, *Das Revoluções Liberais aos Nossos Dias*, Lisboa, Editorial Presença, 13ª ed., 1998, p. 505.
[54] Cf. *Ibidem*, pp. 505 - 506.

indubitavelmente com objectivos de propaganda mas também com impacte real no debelamento do analfabetismo. Na verdade, a percentagem de analfabetos com mais de sete anos baixou para 31,3% (1960) e para menos de 30% (1968), o que continuava a situar Portugal na cauda da Europa.

O número de escolas primárias atingiu 11500 (1960), 17000 (1970) (...). O ensino primário elementar, abolido em 1936, voltou a merecer alguma atenção por parte das autoridades, a partir da mesma década de 50. A escolaridade obrigatória passou de três para quatro (1960) e, por fim, para seis anos (1967). O número de professores primários era de 29500 (1970) (...), incluindo-se já nesta cifra os professores preparatórios»[55].

Porém, é de salientar que, em termos de comparação, a instrução secundária e técnica mereceu mais interesse às esferas sociais, pois surgiram novos liceus e escolas técnicas por toda a parte, aumentando a respectiva população escolar de 32000 (1926) para 74000 (1940), 95000 (1950), 217000 (1960), 350000 (1968) (...). No que diz respeito ao número de professores, ele não aumentou proporcionalmente, pelo que aumentou o número de alunos por turma, o que contribuiu para a deterioração do tipo de ensino ministrado. A qualidade da instrução secundária, apesar da introdução de propaganda política e religiosa em disciplinas como História, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação pôde manter o seu nível bastante elevado[56].

Um dos fenómenos que mais singularizou a população portuguesa na Europa dos séculos XIX e XX foi o facto de haver uma elevada taxa de analfabetismo. Com efeito, «Em 1920, 66% dos portugueses maiores de 7 anos não sabiam ler. Esta percentagem era então a maior da Europa ocidental. A época da Ditadura Militar (1926 - 1933) e do

---

[55] *Ibidem*, p. 506.
[56] *Cf. Ibidem*, p. 507.

estado Novo (1926 - 1974) foi aquela em que a alfabetização mais cresceu em Portugal, de 33,7% em 1920 para 60% em 1950»[57].

2.2. OS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

O que levou AS a reflectir sobre o estado da educação em Portugal e a atribuir ao ensino secundário maior importância no contexto do ensino?

Depois de regressar a Portugal (esteve no Brasil no período compreendido entre 1944 e 1969), AS não irá gozar o descanso já merecido. Os problemas com a educação em Portugal, e no mundo, impelem-no ao trabalho.

«O sistema educativo português sofreu uma transformação radical ao longo do século XX. O número aproximado de alunos e de professores duplicou num intervalo de trinta anos: um quarto de milhão em 1900; meio milhão em 1930; um milhão em 1960; dois milhões em 1990. Não se tratou apenas de uma mudança de escala mas também de uma mudança de natureza, que impôs definitivamente o modelo escolar. A sociedade portuguesa escolarizou-se. O ensino passou a imprimir a sua marca no conjunto da vida social»[58].

AS voltar-se-á para a divulgação do seu ideário junto de camadas populacionais tão vastas quanto possível. Via pouca utilidade em divulgar as suas ideias e opiniões de um modo que servisse apenas para um escol de indivíduos letrados, quando continuava a haver uma parte significativa do povo português votado ao esquecimento de toda a ordem, e também ao esquecimento educativo. Queria (e)levar a voz dos que não tinham voz. Era para esses que se propunha trabalhar. Era o seu ideário de sempre que tão bem nos apresentou num texto de 1977:

---

[57] In BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena - *Dicionário de História de Portugal*, Vol. VII, Lisboa, Figueirinhas, 1999, p. 95.
[58] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, pp. 455-457, 479-480.

«(...) o que quero é falar de Portugal, não dos países limítrofes que se chamam Lisboa e, um pouco, Porto. Pois cultura portuguesa de Portugal, a que existe, é mesmo a do Povo, nas suas cantigas, nos seus instrumentos de música, nas suas atrelagens de boi, nos seus brinquedos, nas suas danças, nos seus provérbios, nas suas redes e nos seus cestos, na sua paciência e nas suas comidas, na sua cortesia e na rudeza - na sua vida, enfim»[59].

Aliás, a sua esperança de modificação de Portugal foi sempre depositada no povo, não nos intelectuais:

«(...) ao que vem de intelectuais, por mais extraordinários que eles sejam, sempre, no entanto, raçados ou mestiçados de outras culturas, prefiro o que surge do Povo, sobretudo daquelas camadas que se consideram, injustamente, incultas (...)»[60].

Quanto à sociedade do futuro, crê que se há-de estabelecer quando a «(...) reforma económica, e todos os sistemas, desde o mais atrasado dos capitalismos, felizmente passando já de época, até o mais avançado socialismo, que só encontramos nas relações interiores das ordens religiosas, dos colectivos de Israel, de algumas comunas de tipo hippy e, apesar de não ter grande informação sobre o assunto, nalgumas aldeias chinesas, todos os sistemas não são mais do que degraus ascendentes que espero nos levem um dia ao grande patamar, livre e sem mais escadas, de terem todos o que é preciso para todos, sem que ninguém tenha de ser escravo de ninguém (...)»[61].

Todavia, para ele, os pilares dessa sociedade futura serão económicos, mas não só: «(...) um é o do economia; outro, o da educação»[62]. Na economia, diz-nos AS, «Ainda

---

[59] SILVA, A. - *Pensamento em farmácia de província*, in *Dispersos*, p. 651.
[60] Nota sobre a cultura portuguesa, in *Ibidem*, p. 802.
[61] *Ibidem*.
[62] *Ibidem*, p. 478.

sou (...) pela cooperativa(...)»[63]. Na educação «(...) pela escola (...), em que a iniciativa pertence ao aluno e não ao professor (...)[64].

AS não renega as suas influências e refere:

«(...) estou, quanto a economia, com os pioneiros de Rochdale, que já têm bem mais de um século, e, quanto a educação, com Montessori, de quem passou agora o centenário, e isto para já não falar nas primitivas comunidades cristãs e nas experiências pioneiras de um Pestalozzi ou um Tolstoi (...) e aprendi muito com Charles Gide e com Sérgio, aprendi muito com Rogers e Neil»[65].

Chegou o momento de nos questionarmos quanto ao tipo de educação que AS pretendia para Portugal.

AS mandou, decorria o ano de 1970, a uma editora um livro intitulado Educação de Portugal, cuja publicação lhe será recusada por, dizem, «(...) ser demasiado filosófico»[66].

Na referida obra, AS não tem em vista descrever o estado actual da educação nacional, pois «(...) vou apenas supor que já existem muitos trabalhos que descrevem o estado actual da educação neste País, com todos os pormenores de estatística e, na medida do possível, com todas as considerações pertinentes sobre as circunstâncias da economia, de objectivos cívicos e pragmáticos e de possibilidades de execução que permitem, facilitam ou proibem que se eduque»[67], «(...) também em nada se refere aos problemas concretos de instrução que possam apresentar as escolas primárias de Loulé ou Valença ou as Universidades de Lisboa, Coimbra ou Porto; o Portugal do Minho ao Algarve (...)»[68], mas, isso sim, apontar as traves mestras de uma acção pedagógica que

---

[63] *Ibidem.*
[64] *Ibidem.*
[65] *Ibidem.*
[66] SILVA, A.- *Resposta a Inquérito sobre Filosofia Portuguesa*, in *Dispersos*, p. 547.
[67] SILVA, A.- *Educação de Portugal*, p. 7.
[68] *Ibidem*, p. 17.

sirva ao Portugal-Ideia de que há muito tempo falava. Contudo, AS não se limita a propor, antes disso empreenderá uma crítica às diferentes instituições que têm à sua responsabilidade a instrução e a formação do nosso povo.

Antes de mais, AS constatou que «(...) não tem havido bastante demora quanto ao que se deveria fazer, já não com a mira de melhorar o que existe, suprimindo-lhe os defeitos, mas com o propósito de criar um sistema de educação que verdadeiramente corresponda ao que é Portugal (...), não à mesquinhez que tantas vezes tem sido»[69], falará do passado e, no âmbito dos fins de tal educação, deseja que ela «(...) dê corpo aos sonhos de alguns dos maiores que viu nascer e seja não parente pobre do mundo, mas seu guia, pois sempre se atrasa quem não tem por escopo abrir caminho»[70].

AS, nesta obra (Educação de Portugal), tece um conjunto de considerações sobre os diferentes graus de ensino, para lhes apontar defeitos e sugerir o rumo que, na sua óptica, seria o mais adequado.

Não é nosso objectivo fazer uma análise ao ensino e educação deste período histórico (Estado Novo), mas, tão-só, procurar contextuar as preocupações de AS neste domínio e tentar perceber o esforço por ele empreendido no sentido de levar até à opinião pública as suas ideias.

Teremos em linha de conta duas balizas temporais que se nos afiguram de grande importância: 1933, início do período histórico que ficou conhecido por Estado Novo e 1970, ano em que AS escreveu a obra *Educação de Portugal*, e que viria a ser publicada apenas em 1989[71].

---

[69] *Ibidem*, p. 7.
[70] *Ibidem*.
[71] Na nota introdutória à 3ª edição, saída em 1996, na Ulmeiro, podemos ler o seguinte: «Em 1970 o Prof. Agostinho da Silva foi solicitado para escrever sobre o tema da educação. Após a leitura do manuscrito a editora de então considerou-o «demasiado filosófico».

Mas antes de empreendermos a análise do que se passou em cada um dos níveis de ensino, parece-nos ser relevante ver qual foi a importância conferida pelo Estado Novo à Escola.

Assim, «(...) por volta de 1930, o Estado Novo começava a consolidar-se e Salazar era já o seu líder: "Nada contra a Nação, tudo pela Nação", tal era o slogan que lançou a fim de definir o regime nacionalista. Os anos 1932-33 constituem o período decisivo da consolidação do regime fascista (...)»[72]. Salazar referirá que «(...) nós não podemos admitir que a escola, separada da Nação, não esteja ao serviço da Nação e não compreenda o importante papel social que lhe compete neste momento de ressurreição»[73]. Esta afirmação, no dizer de António Nóvoa, «(...) sintetiza bem a missão que o Estado Novo vai confiar à Escola. Não se trata de considerar a escola como um instrumento de transmissão de conhecimentos ("instrução"), mas como uma agência de formação da "consciência" ("educação"). Com efeito, o Estado Novo, que não possui um aparelho político de unificação, utilizará a Escola e a Igreja como instrumentos de legitimação e de controlo social, estas duas instituições funcionarão daqui por diante como aparelhos ideológicos do Estado. (...)»[74]. Carneiro Pacheco (Ministro da Instrução entre 1936 e 1940) resumiu os fins da escola primária nacionalista nos seguintes termos: «Combater os maus hábitos da criança, (...), criar o gosto do trabalho contra a preguiça, (...), inculcar nobres ideais, como o amor à Pátria e o sentimento do dever, "tornar o rapaz bom" (...)»[75].

Refira-se, por fim, que «(...) baseada no slogan Deus-Pátria-Família, a trilogia da educação nacional, a escola do Estado Novo considera como perigosa a simples aquisição

---

[72] NÓVOA, António - *Le temps des professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Cientifica, 1987, p. 555.
[73] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, p. 555.
[74] NÓVOA, António - *Le temps des professeurs*, pp. 555-556.
[75] Cit. in *Ibidem*, pp. 556-557.

de instrumentos culturais, sem a "sólida base de uma educação nacional bem portuguesa e cristã, de acordo com as gloriosas tradições"»[76].

2.2.1. *ENSINO PRIMÁRIO*

No dizer de António Nóvoa[77] os postos de ensino e o livro escolar único constituem duas "inovações" legislativas do Estado Novo.

Os postos de ensino, criados em 30 de Novembro de 1931, foram apresentados à Nação nos seguintes termos: «(...) ficam sendo mais um instrumento da iniciativa da Ditadura em prol da diminuição do número dos iletrados, ou seja da resolução do chamado problema do analfabetismo»[78].

Os "mestres" destes postos designavam-se "regentes escolares" e iriam ser escolhidos, com a concordância do ministro da Instrução Pública, entre pessoas a quem mais não se exigiria do que a comprovação de possuírem «a necessária idoneidade moral». Porém, esta situação viria a conhecer, por decreto de 28 de Agosto de 1935, novo rumo: passou-se a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência dos referidos postos (...)[79].

A imposição de um *livro escolar único* para uma das classes de ensino primário foi uma outra medida do Estado Novo, tomada em 1936 (Decreto nº 1941, de 11 de Abril), medida que se destinava a «pôr termo à herança de anarquia pedagógica do demo-liberalismo, segundo a qual cada autor podia proclamar, numa estranha pluralidade de conceitos fundamentais, a sua verdade»[80] e a dotar o regime de um poderoso instru-

---

[76] *Ibidem*, p. 556.
[77] *Ibidem*, p. 559.
[78] CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 736.
[79] Cf. *Ibidem*.
[80] Cit. in NÓVOA, António - *Le temps des professeurs*, p. 560.

mento de endoutrinamento ideológico e de controlo dos conteúdos de ensino»[81]. Valores como o culto das virtudes da autoridade, da caridade, do trabalho, da obediência e sacrifício, o elogio da vida rural, simples e alegre fazem parte do núcleo essencial veiculado por esse mesmo livro único[82].

A reforma de Carneiro Pacheco de 1936 vai marcar o sistema escolar português durante muitos anos, pois ela representa a realização, entre outros, de um objectivo há muito enunciado: «reduzir a escola primária ao "ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal", libertando-a de um "estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, (preâmbulo da Portaria nº 9 015 de 11 de Junho de 1938)»[83].

É de notar que a ideologia do regime supõe a estratificação social, a segurança e a promoção de elites. O povo estava miserável mas importava que não tivesse consciência da sua miséria para que não houvesse sobressaltos sociais, para que não fosse para a cidade, para as fábricas, onde poderia estabelecer contactos "perigosos", devendo ficar no campo a cultivar a terra. Daí a exaltação com que sempre eram referidas a beleza no campo, e as vantagens de uma economia agrária. «O inconveniente de o povo saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo de ler mas no uso perigoso que dele poderia resultar. Por via da leitura teria o povo acesso ao conhecimento de doutrinas corrosivas e de facécias mal cheirosas, conforme dizia Alfredo Pimenta, e se essa consequência fosse inevitável então melhor seria fecharem-se as escolas deixando-as apenas abertas aos filhos bem comportados da burguesia interessada na manutenção dos seus privilégios. Mas havia, sem dúvida um outro caminho a seguir que seria o de proporcionar escolas a todos mas só os deixar ler aquilo que o Estado achasse conveni-

---

[81] *Ibidem.*
[82] Cf. http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/aofensiva.htm
[83] *Ibidem.*

ente, não apenas enquanto crianças, na escola, mas depois como adultos, pela vida fora, até à hora da morte. Constituiria, sem dúvida, esta orientação alternativa, um programa grandioso, de proporções gigantescas (...)»[84].

«Num discurso proferido em 27 de Outubro de 1938, o ministro, Carneiro Pacheco, vangloriava-se já de um "aumento em números redondos de 30% nos agentes de ensino, de 53% na população escolar" em relação à realidade deixada pelo anterior regime em 1926. O relativo progresso quantitativo da rede escolar é, porém, fortemente contrabalançado por duas medidas: a extinção do ensino infantil oficial (Decreto-Lei 28 081, de 9 de Outubro de 1937) e a redução da escolaridade obrigatória para 3 anos (situação que se manteve até 1956 para o sexo masculino e até 1960 para o sexo feminino). A filosofia da nova política educativa tornava-se assim muito clara: o aumento da população escolar devia ser conseguido à custa da qualidade e da duração do ensino e funcionar como um verdadeiro instrumento de enquadramento ideológico ao serviço dos objectivos do Estado Novo»[85].

Se em termos qualitativos a política restritiva do Estado Novo teve consequências nefastas no ensino primário, o mesmo não aconteceu no domínio quantitativo: averbou sucessos de relevo, designadamente no que se refere à «(...) finalização do ciclo de escolarização primária das crianças portuguesas. Em 1960 mantêm-se algumas dificuldades residuais, mas no essencial a escolaridade obrigatória é cumprida»[86].

---

[84] CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, p. 728.
[85] http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/aofensiva.htm
[86] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, p. 481.

Alunos - Ensino primário[87]

Anos	Ensino Oficial			Ensino Particular			Total		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1930(a)	241856	180768	422624	-	-	-	241856	180768	422624
1940(a)	315639	239253	554892	36437	15369	51806	352076	254622	606698
1950(a)	339203	270706	609909	39134	15707	54841	378337	286413	664750
1960(b)	439266	406758	846024	19922	21289	41211	459188	428047	887235

a) Inclui adolescentes e adultos.
b) Menores em idade escolar.

Analisando o quadro anterior é possível verificar que duplicou o número de alunos no ensino primário num período de trinta anos. O aumento de alunas é mais significativo.

Nos anos 50[88] começa-se a «(...) vislumbrar uma nova política educativa no sector do ensino primário:

«O problema do analfabetismo está, pois, a ser dominado. Já se alteraram as cifras vergonhosas de há trinta anos e caminha-se para taxas idênticas às de outros países. A questão que se põe agora, e necessita de ser vista corajosamente, é a da qualidade de ensino e da sua utilidade, porque não basta ensinar a ler e escrever e até ministrar o ensino até ao exame da 4ª classe»[89].

[87] *Ibidem.*
[88] *Ibidem.*
[89] Cit. in *Ibidem.*

Chegou a hora de soprarem alguns, ainda que ténues, «(...) ventos (tímidos) de mudança, de que vale a pena destacar o alongamento da escolaridade obrigatória: primeiro para 4 anos, em 1956 (sexo masculino) e em 1960 (ambos os sexos); depois para 6 anos, em 1964. O fenómeno da «explosão escolar» começa a manifestar-se com nitidez, iniciando uma das mais importantes transformações históricas da sociedade portuguesa»[90].

Veremos de seguida quais eram as ideias defendidas por AS relativamente à Escola Primária.

AS sustenta que «(...) é à volta da escola primária, e entendendo-a como principiando com o jardim de infância, que pode iniciar-se a redenção económica de Portugal, e, pela forma de a levar a cabo, a redenção de sua alma»[91].

AS desejaria que a escola primária funcionasse como uma cooperativa de produção e consumo. Daqui resultaria que a vida escolar arrancaria do trabalho na cooperativa, dando-se primazia ao contacto com a realidade, em detrimento de um artificial, porque afastado da realidade, e «(...) prematuro ler, escrever e contar; como sucedeu na história da humanidade, seria a própria evolução do grupo associado que exigiria o domínio das técnicas de registo e comunicação; todo o trabalho estaria o mais possível a cargo de alunos, tomando-se consciência de que, se não relegássemos o trabalho manual àqueles de que nos consideramos superiores, todos nós teríamos mais tempo para aprender a vida e não nos dedicaríamos, com a frequência com que o fazemos, a falsas ocupações intelectuais que apenas se criaram para dar sustento aos incapazes de tarefas de produção real»[92]. Neste sistema de ensino a escola deve ser o local ideal para «(...) estudar e meditar, não para ensinar e falar; escola que nada separe da natureza a que teremos de voltar enriquecidos de tudo o que nos foi a experiência da história; e escola que reforme o mundo (...)»[93].

[90] *Ibidem.*
[91] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, p. 69.
[92] *Ibidem.*
[93] *Ibidem*, p. 70.

A escola primária não deve funcionar como uma instituição isolada, mas «(...) é preciso que a comunidade toda se congregue à sua volta, que na escola possam também aprender os adultos o que é propriamente saber e que pela primeira vez tenha o povo lugar de luz, convívio e ânimo que lhe substitua a taberna; a que se tem resignado, muito mais que querido»[94]. Além disso, «deve funcionar a escola primária (...) como centro de reunião e actividade de lazer da comunidade inteira, ali se dando as aulas que forem solicitadas, dando as informações e guia que forem solicitadas»[95].

Mais do que ensinar muitas coisas aos alunos, a escola primária deveria "acordá-los" para a vida, por intermédio da sua participação e responsabilização nas tarefas do grupo, da cooperativa.

Se a escola primária conseguir levar a cabo um ensino livre, que sacie a curiosidade das crianças, então nelas poderemos ver a imagem do homem que se deve realizar e, na sua simplicidade, aprender a tirar partido da vida e de tudo aquilo que dela faz parte: «(...) nas condições actuais só a criança vive, no sentido basilar de que não se põe como ideal adquirir hábitos, mas reinventar o dia a cada sol que surge»[96].

Mais do que transmitir conhecimentos, a escola primária deveria lançar os fundamentos dos homens e mulheres de amanhã.

---

[94] *Ibidem*, p. 71.
[95] *Ibidem*.
[96] *Ibidem*.

2.2.2. ENSINO SECUNDÁRIO

Os Governos da Ditadura, para além de serem «(...) defensores da instrução mínima, do ler, escrever e contar, para o ensino primário, também (...) procuraram não só reduzir a instrução liceal diminuindo o número de anos do curso e as matérias ensinadas (...), mas também dificultar o acesso aos liceus. Em 1928 (decreto de 12 de Abril) (...) no seu artigo 3°, declara que é «limitada, a partir do próximo ano lectivo, segundo as condições materiais e pedagógicas em que funcionam, a matrícula nos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra» e (...) «serão afixadas em diploma especial as condições de preferência para a admissão à matrícula na 1ª classe dos liceus, de forma a promover a selecção dos alunos que revelem melhores condições de aproveitamento». (...)»[97].

A entrada de Cordeiro Ramos para a pasta da Instrução significou o aumento das «(...) medidas duras, repressivas no ensino liceal. Em 22 de Abril de 1930 manda o ministro que cessem imediatamente as funções de todos os reitores e vice-reitores em serviço nos Liceus, informando que, a partir daí, as nomeações para tais cargos passariam a ser feitas por livre escolha do Governo e deveriam recair sobre professores efectivos do ensino secundário oficial. Os escolhidos seriam obrigados a aceitar o cargo, que teria a duração de cinco anos»[98].

O ministério da Instrução Pública, em 18 de Dezembro de 1931, publica o Estatuto do Ensino Secundário, com o fim de «codificar toda a dispersa legislação respeitante a esse grau de ensino, (...) o qual é a pedra de toque do nosso estado de civilização»[99].

«O programa de acção de Carneiro Pacheco (...) ficou expresso na lei de 11 de Abril de 1936, intitulada "Remodelação do Ministério da Instrução Pública", promulga-

---

[97] CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, p. 741.
[98] *Ibidem*.
[99] *Ibidem*, p. 744.

da em nome da Nação pela Assembleia Nacional, órgão de soberania segundo a Constituição agora vigente, de 1933. (...) O Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional»[100].

Um facto novo vai interferir no funcionamento dos liceus: a criação da Mocidade Portuguesa, pelo Decreto 27084 de 14 de Outubro de 1936 e cujo Regulamento foi aprovado pelo decreto de 4 de Dezembro de 1936, «(...) permite desviar para esta organização muitos dos propósitos educativos (no domínio da inculcação ideológica e da formação integral da juventude) que eram globalmente atribuídas, até, aí, aos liceus no seu conjunto»[101]. Tal é notório mediante a análise do teor de dois artigos[102] do decreto 27084.

Assim, «sem retirar ao liceu a função tradicionalmente atribuída de contribuir para "o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição e para a aquisição de uma cultura geral útil para a vida" (artº 1) é à organização nacional Mocidade Portuguesa que irá caber um papel decisivo, "em cooperação com os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino liceal, no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à Pátria, no sentimento de ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar" (artº 3). Por isso se ordena que a conjugação das actividades promovidas pelo liceu e pela Mocidade Portuguesa "será obrigatória para professores e alunos" (parágrafo único do artº 3).

Carneiro Pacheco (1936-1940) não descurou o ensino liceal. «Sempre com a atenção dirigida para os fins prioritariamente morais que defendia, também o ensino liceal foi orientado segundo a mesma perspectiva, pretendendo integrá-lo «na missão

---

[100] *Ibidem*, p. 753.
[101] BARROSO, João - *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, I Volume, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, p. 192.
[102] Cit. in *Ibidem*, pp. 192-193.

educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição», retirando-lhe intencionalmente uma das suas finalidades tradicionais que era a de preparação para o ensino superior. O artigo 1º do diploma a que pertencem as palavras anteriores entre comas apenas atribui, ao ensino liceal, a «finalidade específica» de dotar, os Portugueses, «de uma cultura geral útil para a vida»[103].

Na Constituição Política de 1933, entre outras coisas, defende-se que «(...) a educação pertence basicamente aos pais. Continua a campanha que desacreditava as possibilidades de a educação poder contribuir para a mobilidade social. Por outro lado a escola começa a ser encarada como instrumento modelador da formação do homem que «convém»[104].

«A especificidade do ensino liceal, enquanto nível intermédio do sistema educativo, é objecto de inúmeras discussões desde o início dos anos 30. Ao abandonar as perspectivas de prolongamento da escolaridade e as teses da escola única, a política nacionalista repõe em novas bases o problema da identidade do ensino liceal. (...) A principal linha de clivagem na definição dos objectivos prende-se com a referência explícita à preparação para o ensino superior, que suscita grandes críticas, pois não reforça uma razão de ser autónoma do ensino liceal»[105]. Este era entendido como um curso preparatório para as universidades.

Em termos da organização curricular, o aspecto mais polémico é o da «(...) adopção do «regime de classe» (ensino simultâneo de várias disciplinas) ou do «regime de disciplinas» (ensino sequencial de várias disciplinas). (...) Após um interregno provocado pela legislação de 1936, a Reforma de 1947 estabelece em definitivo este regime

[103] CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, p. 774.
[104] Cortesão, Luiza - *Escola, Sociedade que Relação?*, p. 71.
[105] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, p. 484.

[regime de classe], mais exigente do ponto de vista pedagógico e curricular, que se foi impondo em sintonia com o desenvolvimento organizacional dos liceus e a profissionalização do corpo docente»[106].

A ameaça de maior monta que o Estado Novo é chamado a enfrentar, no que ao ensino liceal diz respeito, tem a ver com o aumento da população escolar e a abertura sem controlo dos liceus a novos grupos sociais. Tal perigo é referenciado desde 1930, sob um argumento de peso: a impossibilidade de assegurar, ao mesmo tempo, um ensino em quantidade e em qualidade[107]. A própria legislação de 1935 expõe esta tese sugerindo um reforço das medidas restritivas de acesso aos liceus:

«A concorrência dos alunos à frequência do ensino secundário, que tem notavelmente aumentado de ano para ano, faria certamente supor um grande progresso na nossa cultura, se lhe não correspondesse diminuição acentuada do nível de estudos. Infelizmente, testemunham os números que sinalam o rendimento útil do nosso ensino secundário que, a despeito da progressiva violência das selecções que no seu seio se operam, o nível de estudos baixa sucessivamente porque baixa precisamente na medida em que se acentua o aumento da respectiva frequência" (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 25461, de 5 de Junho de 1935).

A política restritiva conseguiu, até à Segunda Guerra Mundial, conter o acesso aos liceus. «(...) A forte procura de uma educação de nível secundário contribuiu decisivamente para a transformação dos liceus, situando nesta área algumas das mais significativas mudanças ocorridas no segundo terço do século XX»[108].

[106] *Ibidem*, pp. 484-485.
[107] *Cf. Ibidem*, p. 485.
[108] *Ibidem*.

No quadro que segue «(...) é possível confirmar a expansão quantitativa da população escolar liceal, bem como a incapacidade do sistema de ensino oficial para acomodar toda a procura, o que, (...) conduziu à existência de um ensino particular maioritário»[109].

Evolução da frequência dos liceus (ensino oficial) (1929-1960)[110]

ANOS	Alunos	Alunas	Total	% de Alunas
1929-30	10385	2962	13347	22,3%
1934-35	13798	6900	20698	33,3%
1939-40	10705	6337	17042	37,2%
1944-45	10556	6725	17281	38,9%

Analisando o quadro anterior verificamos que, no período compreendido entre 1929-30:

o número de alunos aumentou mais do dobro;

o número de alunas aumentou mais do que seis vezes;

o total de alunos passou de 13347 para 43249;

em termos percentuais, o número de alunas aumentou mais do que o dobro.

No que ao ensino técnico diz respeito, refira-se que este grau de ensino é objecto da atenção do regime nacionalista desde o início dos anos 30.

Com efeito, o ensino técnico elementar é reformado em 1931, «(...) num clima de grande interesse público pelo seu desenvolvimento. A maior parte dos cursos passam de

[109] *Ibidem.*
[110] BARROSO, João - *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, p. 568.

4 para 5 anos, a sua variedade aumenta e aparece uma definição mais nítida dos ofícios para os quais cada um deles preparava, bem como dos seus planos de estudo. Com poucas excepções, exige-se a 4ª classe para o ingresso.

As maiores exigências de admissão e o alongamento dos cursos não seriam possíveis sem a crescente procura de ensino elementar industrial e comercial»[111].

«A política económica do regime, uma vez equilibradas as contas do Estado (...) acabou por não se voltar decididamente para a industrialização e o desenvolvimento.

E não há dúvida que só um regime autocrático, com um sistema político não pluralista e muito centrado na afirmação da autoridade do Estado, podia ter contrariado de uma maneira tão frontal a procura popular das escolas industriais e comerciais, deixando-as, além disso, em muitos casos chegar a níveis de degradação material tanto mais humilhantes quanto os liceus eram, entretanto, generosamente contemplados pelo orçamento»[112].

Porém, só após a Segunda Grande Guerra é que foram criadas as condições para o lançamento de um movimento reformador estruturante deste sector do ensino.

«A Reforma de 1948[113] está imbuída da vontade de reforçar uma via alternativa, procurando libertar os liceus da pressão social a que estavam sujeitos e encontrar respostas adequadas à evolução do mercado de trabalho.

---

[111] GRÁCIO, Sérgio - *Ensino Técnico e Indústria. Uma Perspectiva de Sociologia Histórica*, in PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) - *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX-XX*, Lisboa, Edições Colibri, 1998, p. 79.

[112] *Ibidem*, p. 80.

[113] Foi numa obra de RÓMULO DE CARVALHO, que encontrámos a melhor contextualização para esta reforma: «(...). A reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial, data de 19 de Junho de 1948, e nela se estabelecem dois graus para esse tipo de ensino: um 1º grau constituído por um ciclo preparatório elementar e de pré-aprendizagem geral, com a duração de dois anos, e um 2º grau constituído por cursos de aprendizado, de formação e de aperfeiçoamento profissionais, com a duração máxima de quatro anos. Com a introdução do ciclo preparatório (sobre este ponto ver: GRÁCIO, Sérgio - *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*, Lisboa, Instituto Piaget, s. / d., pp. 119-120) pretendeu-se evitar a transição imediata dos pequenos estudantes, vindos da instrução primária, para os cursos profissionais, dando-lhes assim mais tempo a uma conveniente adaptação ao novo ambiente. As escolas eram de diversa índole: técnicas elementares, industriais, comerciais e, conjuntamente, industriais e comerciais. Para a execução da reforma deu-se grande incremento à construção dos respectivos edifícios escolares, que foram implantados pouco a pouco, em grande número, por todo o país» (CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, pp. 787 - 790).

O ministro Pires de Lima explicita-o, com clareza, em 1950:

«Não se podia fugir a este dilema: ou esses rapazes e raparigas passavam à vida prática diminuídos pela falta de uma cultura especializada ou fugiam às actividades técnicas para adquirirem a única preparação que se lhes facultava - a dos liceus -, criando ao próprio Estado um problema social grave, resultante do desinteresse pelas actividades profissionais, pelo comércio e pela indústria. O aumento da população dos liceus, o consequente aumento dos candidatos às universidades e a diminuição do número de técnicos especializados não convinham certamente a Beja, como não convêm ao país»[114].

Alunos - Ensino técnico profissional[115]

Ano	Tipo de ensino	Ensino Oficial			Ensino Particular			Total		
		Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1930	Elem.	13682	3224	16906	-	-	-	13682	3224	16906
	Médio	1041	32	1073	-	-	-	1041	32	1073
	Total	14723	3256	17979	-	-	-	14723	3256	17979
1940	Elem.	26356	9305	35661	1516	571	2087	27872	9876	37748
	Médio	2660	335	2995	-	-	-	2660	335	2995
	Total	29016	9640	38656	1516	571	2087	30532	10211	40743
1950(a)	Elem.	22399	7650	30049	3301	937	4238	25700	8587	34287
	Médio	2349	424	2773	-	-	-	2349	424	2773
	Total	24748	8074	32822	3301	937	4238	28049	9011	37060
1960	Elem.	-	-	89191	-	-	5462	-	-	94653
	Médio	2864	363	3227	-	-	-	2864	363	3227
	Total	-	-	92418	-	-	5462	-	-	97880

(a)Valores rectificados em relação à publicação inicial.

[114] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, p. 490.
[115] *Ibidem.*

«Tendo em conta a forma como as estatísticas estão organizadas e a necessidade de assegurar uma coerência do quadro estatístico, consideram-se apenas os dados referentes ao ensino comercial e industrial (soma dos valores do «ensino elementar e complementar» e do «ensino médio»). Deste modo, foram excluídos os dados respeitantes aos ensinos agrícola, náutico, de parteiras, de enfermeiras e de serviço social»[116].

«Após uma década de estagnação entre 1940 e 1950, há um aumento muito significativo do número de alunos, notando-se que o ensino oficial enquadra cerca de 95% da população escolar (...). Apesar da qualidade interna que é reconhecida a muitas escolas técnicas, nunca foi possível libertar este tipo de ensino do estigma social que marcou a sua génese e a sua organização. E do sentimento de que a entrada numa escola técnica representa, de algum modo, a impossibilidade de ascender ao liceu»[117], pelo que é normal «(...) que os liceus constituam uma referência para as escolas técnicas, sobretudo do ponto de vista institucional»[118]. A análise dos relatórios anuais dos directores das escolas técnicas mostra a presença implícita do modelo liceal, ainda que se verifique um esforço para afirmar uma especificidade própria.

No que se refere aos alunos, para além das oscilações nas matrículas e da preocupação constante de não permitir uma «fuga para os liceus», o aspecto mais preocupante é o fraco rendimento escolar, com taxas de insucesso ultrapassando por vezes os 50%.

Registe-se, por último, que os relatórios revelam uma inequívoca vontade de inovação pedagógica, sendo sistemática a referência aos princípios da Escola Nova, com citações de Dewey, de Decroly[119], de Claparède[120] ou de Ferrière: «Impunha-se um

---

[116] *Ibidem.*
[117] *Ibidem*, pp. 491-492.
[118] *Ibidem*, p. 492.
[119] OVIDE DECROLY (1871 - 1932). Quanto a este autor há a dizer, entre outras coisas, o seguinte: «A exposição da obra ou mesmo dos princípios pedagógicos fundamentais do Dr. Decroly não é de forma alguma uma tarefa fácil, dado que, (...), nunca existiu um Sistema Decroly e este pedadogo nunca publicou uma súmula geral e sistemática das suas concepções» (p. 285). «Como pedagogo, Decroly definiu o seu programa numa fórmula que se tornou célebre: «A escola pela vida para a vida». Pretende (...) que a escola (...) tenha um programa conforme à psicologia da criança e correspondendo às exigências da vida individual e social actuais. Deve para este fim fornecer uma iniciação prática à vida mediante dois

ensino activo e prático que tirasse o melhor rendimento possível das possibilidades dos alunos, interessando-os e formando-os, lutando sem tréguas contra a repetição livresca e o apelo monstruoso às faculdades puramente passivas da memória»; «Trata-se de uma tentativa de adaptação e de combinação dos processos consagrados pelas designações de métodos dos projectos e métodos dos centros de interesse» (Extractos do relatório de 1950-51 apresentado pelo director da Escola Industrial e Comercial Tomás Cabreira (Faro) e do relatório de 1952-53 apresentado pelo director da Escola Industrial e Comercial de Silves (Arquivo Geral do Ministério da Educação)[121].

Note-se que o desenvolvimento do ensino técnico acompanha os projectos de industrialização a decorrerem no pós-guerra, «(...) tendo constituído uma das apostas principais dos ministros Pires de Lima e Leite Pinto: um e outro não se cansam de mobilizar esforços para a «preparação de operários e técnicos conscientes das responsabilidades do seu trabalho, das possibilidades da sua colaboração para o bem local, parcela do bem comum» (Francisco de Paula Leite Pinto - Discurso proferido na sessão inaugural da escola industrial e Comercial Campos Melo, da Covilhã, em 2 de Outubro de 1955)[122]

O ensino técnico voltou a estar em foco na discussão do Plano de Fomento (1953) e no II Congresso da Indústria portuguesa (1957), demonstrando a sua importância

---

conhecimentos essenciais: «a) - O conhecimento pela criança da sua própria personalidade: a tomada de consciência do seu ego e consequentemente das suas necessidades, aspirações, finalidades e no fim de contas o seu ideal; b) - O conhecimento das condições do meio natural e humano em que vive, de que depende e sobre o qual deve agir para que as suas necessidades, aspirações, objectivos e ideais sejam acessíveis e depois realizados sem detrimento de uma compreensão vasta das necessidades, aspirações, finalidades e ideais da humanidade, as condições da sua adaptação e meios de colaborar, de ser consciente e inteligentemente solidário» (CHATEAU, Jean - *Os Grandes Pedagogos*, Lisboa, Livros do Brasil, s./d., pp. 285; 291 - 92).

[120] EDOUARD CLAPARÈDE (1873 - 1940). Inicia uma sua obra, *Psychologie de l'Enfant*, sustentando «que a pedagogia deve assentar no conhecimento da criança, tal como a horticultura no das plantas, é uma verdade que parece elementar. É todavia praticamente desconhecida pela maioria dos pedagogos e quase todas as autoridades escolares» (in (CHATEAU, Jean - *Os Grandes Pedagogos*, p. 305).

[121] NÓVOA, António - *«Educação Nacional»*, pp. 491-493.

[122] *Ibidem*, p. 493.

estratégica. Além disso, as escolas técnicas desempenharam um papel relevante na formação das classes intermédias, nomeadamente das elites dirigentes locais[123].

AS considera o ensino secundário «como o eixo fundamental da preparação do homem, ou melhor, da libertação do homem para as tarefas de entender o mundo que há, que é uma das formas de acompanhar a criação contínua que Deus faz dele, ao mesmo tempo que, por ser total, o criou de uma vez para sempre, o de melhorar o mundo que há, que é a outra forma de entender a criação contínua, pela infinidade sempre nova e sempre existente dos predicados de Deus»[124].

Segundo o A. trata-se do grau de ensino mais importante pelas seguintes razões:

«(...) como exigindo mais de nós que o superior em cuidados e meios, já que, a juntar a todas as dificuldades que vêm da idade dos alunos, entre menino e homem, está o ainda se encontrarem mais próximos da perfeição que foram, mais cautela de avanço exigindo do adulto para que se vá salvando sempre o mais possível até que os tempos cheguem de o que veio do céu ao céu se devolver intacto; e, a respeito de quem dos alunos vai tratar, também é bom que se acentue que *não deve o professor de ensino secundário saber menos que o de nível superior, primeiro pelo princípio de que nada determina que saiba qualquer homem menos que outro, antes se diria, em nova lei, que tem sempre cada qual de saber mais do que o outro e os dois, juntos, saber mais que separados; segundo, porque o naipe de perguntas do mais jovem é mais vasto que o do outro, que já começa, infelizmente, a especializar-se (...)*» [125].

Resumidamente, o currículo do ensino secundário poderia apresentar-se, de forma esquemática, da seguinte forma:

---

[123] Cf. *Ibidem.*
[124] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, p. 63.
[125] *Ibidem*, p. 61.

Zoologia	Botânica	Geografia
Filosofia	Matemática	Textos Portugueses
Televisão	Rádio	Teatro

Em relação à leitura de textos de autores portugueses, AS tem um ponto de vista curioso:

«Aos textos portugueses só deve ir o aluno depois de ele próprio ter escrito muito, pois que é mais importante que esteja seguro do seu próprio poder de criação do que venha admirar o que fizeram outros que foram apenas crianças que escaparam à destruição que as escolas têm tido como obra, ou porque eram cábulas, ou porque seguiram o outro caminho, se eram mais dóceis, o de as superar, estudando rápido e tendo o resto do tempo livre e seu»[126].

Ninguém deve ler antologias ou selectas, «(...) mas livros inteiros, que só por esse processo se apreendem os todos e se livram os espíritos das inclinações dos autores antológicos; leia sempre o que de melhor escolheu o tempo dentre os autores ou dentro da obra de um mesmo autor, lembrando-nos nós todos que talvez a literatura grega nos aparecesse menos brilhante se não tivessem catástrofes naturais e humanas feito desaparecer a maior parte dela; talvez precisássemos nós próprios de alguma catástrofe de quando em quando para nos livrar de grande parte das nossas bibliotecas»[127].

Nos críticos não é aconselhável acreditar, já que «(...) apenas acrescentam livro a livro»[128].

---

[126] *Ibidem*, p. 64.
[127] *Ibidem*, pp. 64-65.
[128] *Ibidem*.

Quanto à rádio e à televisão AS sustenta que, «(...) para educação de Portugal, também precisam de ser, primeiro fechadas (...) depois reabertas ao serviço do povo e não ao serviço da publicidade de produtos, sem os quais viveríamos melhor, ou ao serviço daqueles a quem pode interessar conservar o povo no infantilismo intelectual e sentimental com que se dá tão bem a classe média, ou ainda como palco das cabotinagens com êxito; rádio e televisão, sobretudo a última, que acabará por levar a primeira à posição de simples agente prático de comunicação, podem pôr informação ao dispor de todos tão bem como gente viva e presente, ou melhor ainda, superando todas as deficiências de pessoal que possa haver, em número e qualidade; e até outras: em exames, iguais para todos, realizados ultimamente no arquipélago das Samoa, os alunos das escolas que funcionavam sobre a televisão obtiveram melhores resultados que os outros, o que demonstra além de tudo que o professor, na maior parte das vezes, só serve para atrapalhar. O inconveniente do sistema reside em ser caro; mas ninguém ainda provou que não é mais barato que artilharia e mísseis. Note-se mais que, por trazer o mundo imediatamente à nossa presença e porque não há alfabeto pelo meio, a televisão pode ser um dos mais poderosos agentes para nos educar a todos no sentido de que não vivemos e não vivamos separados da vida, de que a existência não é realmente linear mas global e de que as comunidades desfeitas ou abaladas se podem restabelecer sobre uma técnica que, para se afirmar, as pôs em perigo a elas»[129].

AS apela à educação estética sugerindo que «(...) se lançará mão ao teatro, que engloba todas as artes, inclusive a de darmos expressão à multiplicidade que todos somos dentro da ímpar unidade que também somos»[130] e que se preparem os estudantes para a vida activa. Tal preparação deveria assentar no «(...) trabalho de oficina, acabando

[129] *Ibidem*, p. 65.
[130] *Ibidem*.

de vez com as absurdas distinções de escolas técnicas e liceus e seguindo o exemplo do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) brasileiro ou, melhor ainda, dos ginásios vocacionais de S. Paulo»[131].

Se formos capazes de aproveitar o que de bom se vai fazendo, em termos pedagógicos, por esse mundo fora «deixaremos de (...) fabricar todos os anos uma quantidade enorme de inúteis ou quase inúteis, quando por acaso se lhes não abrem as escolas superiores, mesmo assim sempre em percentagens mínimas»[132].

Para AS o importante é preparar os alunos para a vida e não para engrossarem o número de desempregados que todos os anos, pelas razões mais diversas, aumenta:

O objectivo do ensino secundário deverá ser o seguinte: «dar-lhe-emos a cada um a segurança de que é capaz de produzir na vida, (...) o arrimo do concreto em lugar de o jogarmos a todas as tentações da retórica, o poremos de pés firmes no chão em que se constrói em vez de o iludirmos sobre a insegurança das nuvens; seja todo o menino um sólido animal ginástico, um bom operário na especialidade que escolha e no grau que atinja, e um ser para o qual (...) não haja limite algum para as possibilidades de criação; nem para a identidade: que não tenha a preocupação de ser só uma coisa por toda a vida fora, (...)»[133].

Urge preparar, segundo o A., «(...) o exército de técnicos de que precisa o país para assegurar a seus povos uma economia que os liberte da miséria; uma engenharia que facilmente os comunique entre si; uma medicina que lhes assegure a saúde, muito mais se preocupando com isto do que com o curá-los das doenças; um professorado que os ensine em lugar de os humilhar, lhes impor exames e afinal os lançar na vida numa ignorância total; um corpo jurídico que os defenda dos outros e de si próprios»[134].

---

[131] *Ibidem.*
[132] *Ibidem*, pp. 65-66,
[133] *Ibidem*, p. 66.
[134] *Ibidem*, p. 51.

Não haverá lugar para numerus clausus e, para atender a quantos se apresentem, multiplicará o número de escolas, espalhando-as o mais possível por todo o País, tirando às capitais o privilégio de ter um ensino superior[135]. Trata-se de uma experiência que tem dado muitos frutos no Brasil, o que poderá representar um exemplo para nós.

Saliente-se que à multiplicação das escolas corresponde a multiplicação do número de professores, a quem se deve garantir, àqueles que o fizerem a tempo inteiro, os melhores salários públicos da nação[136].

Porém, como é próprio da mentalidade portuguesa, para justificar o injustificável, aparece, muitas vezes, a objecção do material, «(...) pensando-se ao mesmo tempo nas instalações como edifício e no equipamento interno»[137]. Trata-se, no entender de AS, de um falso problema, pois, como exemplo, a Universidade de Brasília instalou-se, inicialmente, em barracões de madeira e em pavilhões de armazém que se montavam em quinze dias e, nem por isso, deixava de neles se ministrar «(...) o melhor ensino que havia no Brasil quanto aos cursos de graduação e preparando-se nos de pós-graduação um conjunto de trabalhos muito superior em quantidade e qualidade ao da média das restantes Universidades brasileiras (...)»[138].

---

[135] Cf. *Ibidem*, p. 51.
[136] Cf. *Ibidem*, pp. 51-52.
[137] *Ibidem*, p. 52.
[138] *Ibidem*.

2.2.3. UNIVERSIDADE

O panorama do ensino superior, em 1960, é o seguinte: «é leccionado em quatro universidades (duas em Lisboa, uma no Porto e outra em Coimbra) e num conjunto de instituições, tais como as Escolas do Serviço Social, as de Belas-Artes, as Militares, o Instituto Nacional de Educação Física, o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos e a Escola Náutica, além das escolas eclesiásticas de grau superior (Seminários Maiores e a Faculdade Pontifícia de Filosofia de Braga). (...)

Apesar de algum crescimento, a população universitária portuguesa mantém-se a níveis muito reduzidos, tanto em dimensão absoluta como em relação à massa demográfica do país. Por outro lado, não se observam mudanças de tomo nos mecanismos do acesso estudantil ao ensino universitário, que continuam a revelar-se particularmente restritivos. Finalmente, a estrutura institucional da oferta universitária de ensino mostra-se desajustada em relação à estrutura social da procura de educação superior, o que confirma a incapacidade de adaptação do sistema a novas realidades»[139].

O quadro que se segue «(...) traduz uma evolução algo lenta da população universitária, que, partindo de valores extremamente baixos, apenas triplicou no período 1930-1960. É manifesto que o aumento do número de alunos a frequentar o ensino secundário ainda não se repercutiu no ensino superior, situação que não tardará a acontecer»[140].

---

[139] NÓVOA, António - *A «Educação Nacional»*, p. 494.
[140] *Ibidem.*

Alunos - Ensino superior oficial[141]

Ano	Tipo de ensino	Masc.	Fem.	Total
1930(a)	Universitário	-	-	6705
	Outro	-	-	332
	Total	-	-	7037
1940(b)	Universitário	6949	1766	8715
	Outro	614	3	617
	Total	7563	1769	9332
1950(b)	Universitário	9549	3354	12903
	Outro	586	-	586
	Total	10135	3354	13489
1960(c)	Universitário	13321	6201	19522
	Outro	1601	532	2133
	Total	14922	6733	21655

No ensino universitário, para além das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, inclui-se o Instituto Superior Técnico, o Instituto Superior de Agronomia, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras e a Escola Superior de Medicina Veterinária, que irão integrar a Universidade Técnica de Lisboa.

O «outro» ensino superior é constituído pelas Escolas Militar, Central de Oficiais e Naval e pela Escola Superior Colonial.

A estatística deste ano abrange um leque alargado de «outros estabelecimentos», para além das universidades: Academia Militar e Escola Naval, Escolas Superio-

[141] *Ibidem*, p. 495.

res de Belas-Artes, Conservatórios de Música, Institutos de Serviço Social, etc.

O sistema de ensino superior denota, globalmente, «(...) uma baixa produtividade, o que agrava alguns dos estrangulamentos e deficiências atrás assinalados: é provável que apenas cerca de um terço dos estudantes que ingressaram nas universidades em 1960 terminem os seus cursos. A eficiência externa do sistema universitário também é bastante limitada, contribuindo para manter uma estrutura de qualificações da população activa incompatível com o ritmo de progresso científico, tecnológico, socio-económico e cultural necessário ao desenvolvimento do país»[142].

No que à Faculdade de Letras[143] diz respeito, há a referir que a mesma remonta a 1919: apesar de a primeira proposta de criação ter sido apresentada à Câmara dos Deputados, em 1915, «(...) da autoria do então Ministro da Instrução Pública e catedrático da Faculdade de Medicina do Porto, Doutor João Lopes Martins. Mas não vingou, desta vez. A aprovação apenas será conseguida quatro anos mais tarde pelo Ministro da Instrução Dr. Leonardo Coimbra»[144].

Porém, a Faculdade de Letras do Porto nunca se libertou do estigma de ser uma escola que nasceu à custa da extinção da Faculdade de Letras de Coimbra e «(...) acarretava sobre si uma espécie de maldição que lhe pressagiava uma vida efêmera»[145], comprovada pelo decreto de extinção, assinado por Alfredo Magalhães, em 1928.

Uma questão, entretanto, afigura-se-nos como oportuna: que importância teve a Faculdade de Letras do Porto?

Constituiu uma experiência pedagógica de consequências incalculáveis para a intelectualidade portuguesa e portuense, pois dela «(...) saíram nomes grandes da cultu-

---

[142] *Ibidem.*
[143] Sobre esta temática ver SANTOS, Cândido dos - *Universidade do Porto - Raízes e Memória da Instituição*, Porto, 1996.
[144] SANTOS, Cândido dos - *Universidade do Porto - Raízes e Memória da Instituição*, p. 298.
[145] *Ibidem*, p. 390.

ra portuguesa: Agostinho da Silva, José Marinho, Santana Dionísio, Salgado Júnior, Delfim Santos, Adolfo Casais Monteiro... Fechada a Faculdade, para os professores foi a diáspora: uns foram fazer carreira para outras Universidades, como Hernâni Cidade, para a Faculdade de Letras de Lisboa, e Damião Peres e Torquato Soares, para a Universidade de Coimbra; outros retomaram a docência no ensino secundário»[146].

A extinção da Faculdade de Letras fez com que o Porto e o Norte do País ficassem sem um centro difusor da cultura humanística, ao passo que a Universidade sentia-se mutilada. Com o intuito de atenuar as consequências nefastas de tal extinção «(...) foi criado um Centro de Estudos Humanísticos, inaugurado na noite de 22 de Maio de 1947. Presidiu o Reitor da Universidade, Amândio Tavares, que definiu a vocação da Universidade nos seguintes termos: preparar homens e não apenas estudantes. A Câmara Municipal apoiou a iniciativa. O seu Presidente, ao tempo um Professor da Faculdade de Medicina, Luís de Pina, disse na sessão de abertura,: já na qualidade de presidente do Centro, que a Universidade, composta apenas por Faculdades científicas ou técnicas, carecia do trato das humanidades»[147].

Esta iniciativa, porém, nunca dispensou os responsáveis de solicitarem ao Governo a restauração da Faculdade de Letras. Na Academia e no Parlamento recorrentemente era lembrada essa necessidade.

João Antunes Guimarães, Mendes Corrêa e Urgel Horta são nomes a recordar pelo papel destacado que tiveram.

O Reitor Amândio Tavares, «(...) em 1959, na sessão de abertura solene das aulas, na presença do Ministro da Educação Nacional, lembrava a "injusta mutilação" que a Universidade sofrera e o desejo de ver restaurada a Faculdade de Letras (...) e

[146] *Ibidem.*
[147] *Ibidem.*

sugere mesmo, como data para essa restauração, o ano da projectada comemoração do 1º cinquentenário da Universidade (1961)[148]. E foi assim que viria a acontecer: «Anunciada a sua criação pelo Presidente da República, em 1960, passou a ter existência jurídica pelo decreto nº 43 864, de 17 de Agosto de 1961»[149].

AS reflectiu imenso sobre a realidade universitária de uma forma que poderemos classificar de muito directa e arrojada.

Assim, No dia 23 de Maio de 1968 AS foi chamado à Câmara dos Deputados Brasileiros, onde foi ouvido na qualidade de depoente pela Comissão Parlamentar de Inquérito que pretendia investigar, entre outros aspectos, o modo como se estruturava o sistema de ensino superior no país.

Desta audição resultou um documento[150] que possui pontos de vista interessantes e importantes para este ponto do nosso trabalho.

O diagnóstico levado a cabo por AS ao estado da Universidade permitiu-lhe concluir que a crise da Universidade brasileira, a crise das universidades de todo o mundo existia porque:

a) a instituição é incapaz de responder aos anseios da juventude que pretende encontrar «(...) um estímulo de criação (...) alguma coisa que a encaminha para o mundo e não encaminhe apenas para a sua profissão»[151];

b) a Universidade «(...) está quando muito formando técnicos, ela está quando muito formando especialistas, está formando homens cuja linguagem deixa de ser inteligível para outros homens»[152];

---

[148] *Ibidem.*
[149] *Ibidem.*
[150] SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 2000.
[151] *Ibidem*, p. 36.
[152] *Ibidem*, p. 35.

c) a Universidade não tem sido capaz de responder aos «(...) anseios da juventude que quer encontrar na casa que frequenta realmente um estímulo de criação, quer encontrar alguma coisa que a encaminha para o mundo e não encaminha apenas para a sua profissão e que protesta da maneira que está a protestar contra uma instituição tão inútil na maior parte dos países que nós vemos em muitos deles as universidades não tomarem nenhuma espécie de parte no processo de reformulação das estruturas económicas ou estruturas sociais»[153];

d) a Universidade não tem passado de um local «(...) que se frequenta para ter um diploma para poder exercer legalmente a profissão mas não alguma coisa que se frequenta para adquirir uma capacidade plenamente humana»[154].

As quatro razões que explicam a crise por que está a passar a Universidade resumem-se nesta afirmação agostiniana: «A crítica que se faz, portanto, à Universidade é que ela está por vários motivos não contribuindo para formar o homem»[155] e acrescentou: «Devemos estar menos preocupados em ensinar coisas aos alunos que preocupados em que eles as descubram»[156].

AS defendeu que «(...) não podemos ter a menor pressa de renovar a Universidade quando professores e alunos são homens divorciados da realidade da fome, da realidade da doença, da realidade do desamparo, que em milhões e milhões de pessoas é a verdadeira realidade do nosso povo»[157].

---

[153] *Ibidem*, p. 36.
[154] *Ibidem*.
[155] *Ibidem*, p. 37.
[156] *Ibidem*, p. 55.
[157] *Ibidem*, p. 43.

A Universidade só poderá realizar a sua "verdadeira missão cultural"[158] quando estiver salvaguardada a existência de estruturas de uma «(...) verdadeira comunidade de professores e alunos»[159] onde seja possível «(...) criar liberdade, deixar liberdade de criação para que realmente o homem se possa revelar»[160].

Segundo AS existia a necessidade de «(...) reorganizar todo o sistema educacional, de maneira que para o aluno brasileiro haja mais esforço no sentido de descobrir a realidade do que ela ser comunicada por um professor sob crença»[161].

AS referiu que o sistema educacional então vigente impedia que cada pessoa realizasse o seu próprio ideal, verdadeira razão de existir: «Cada um de nós veio para o mundo para viver sua vida que é única, é portanto para ser exemplar, tem que ser ela perfeita, cumprida»[162].

Também em relação ao perfil que devia ter o professor universitário ele teceu algumas considerações de valor, como se pode depreender deste excerto: «Um homem para ser professor tem que mostrar que sabe, tem que mostrar que tem conhecimento da sua ciência e sobretudo que tem capacidade para fazer avançar. Não é muito importante que seja bom orador. Hoje, grande parte dos professores é escolhida pela sua capacidade de orador (...). Temos que fazer a selecção dos professores por isso, e pela capacidade que eles têm de ser os mestres daqueles aprendizes. A figura do professor no mundo é hoje uma figura em decadência. Cada vez mais se pede pedagogia nova, em que o professor fala pouco, e a maior parte da habilidade dos nossos professores vem apenas de falar muito. Que fale pouco, que estude, que avance, enquanto os alunos estudam. Desde a escola primária, a escola secundária, a escola universitária, nos lugares mais adiantados,

---

[158] *Ibidem*, p. 44.
[159] *Ibidem*.
[160] *Ibidem*, p. 43.
[161] *Ibidem*, p. 55.
[162] *Ibidem*, p. 56.

em que se estão fazendo as experiências fundamentais, está-se ensinando o aluno a pesquisar por ele»[163]. Mais importante que falar muito sobre muitas coisas o professor deverá ajudar cada um dos alunos que tem diante de si a descobrir a realidade que tem diante de si.

Face a tudo quanto afirmámos ficou claro que quando AS escreveu a obra Educação de Portugal (1970), havia poucas universidades e estas estavam implantadas em locais estrategicamente pensados: Lisboa, Porto, Coimbra e pouco mais. AS desejava que essa tendência se modificasse e que fossem construídas universidades pelos mais diversos cantos de Portugal, por forma a tornar o ensino superior de acesso fácil a quem o procurasse e, ao mesmo tempo, a funcionarem como pólos de desenvolvimento das regiões onde tivessem sede essas «(...) Universidades desacantonadas de suas fortalezas ou esconderijos e que, seguindo em mais larga escala, com mais penetração e mais demora, o exemplo brasileiro de campos avançados em lugares de fronteira cultural e de projectos como o Rondon ou até o dos secundaristas de São Paulo, se espalhassem pelas áreas de suas regiões, desembaraçadas da ideia de que Universidade se define por estarem juntas todas as escolas do mesmo nível, quando na realidade se deveriam definir por estarem colaborando escolas de todos os níveis, a principiar pelas escolas de educação de adultos em que se aprende a ler ou a gravar até àquela escola de educação de adultos que a vida tem de ser à nossa volta; porque bem longe estaremos de qualquer resultado positivo se o povo, ao mesmo tempo que se educa, isto é, repete-se, ganha meios de expressão, se deseduca por maquiavelismos ou silêncios do jogo político, pelos interesses a curto prazo de uma economia de exploração ou por lhe porem como ideal não o ser que é, mas o modelo estrangeiro e adverso que pareceu mais desejável aos poderosos do momento»[164].

---

[163] *Ibidem*, pp. 67 - 68.
[164] SILVA, A. - *Educação de Portugal*, pp. 41-42.

Segundo AS «(...) Portugal, que tem actualmente a sorte de ter Universidades que nada valem, nada se perdendo, portanto, se fecharem, deve, audaciosamente, preceder os outros povos, estabelecendo ensino ou aprendizagem superior que estejam já encaminhados a uma era em que o homem seja plenamente criador e deixe como traço de sua passagem na vida esse aproximar-se cada vez mais da essência da criação divina»[165].

Podemos dizer, em suma, que, para AS, o ensino secundário era o mais importante no percurso académico dos jovens, já que constitui o momento decisivo da sua formação humana e académica para enfrentarem o mundo do trabalho.

3. CONCEPÇÃO DE MESTRE DE AS

Uma vez que pretendemos realçar a actualidade do pensamento de AS, convém, num primeiro momento, proceder à distinção agostiniana entre professor e mestre.

Assim, enquanto que ser professor consiste em exercer a sua profissão[166], ser mestre não é de modo algum um emprego e a sua actividade não se pode aferir pelos métodos correntes; «(...) ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo; e o que importa, no seu juízo final, não é a ideia que fazem dele os homens do tempo; o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro»[167]. Além disso, «A sua contribuição terá sido mínima se não moveu a tomar o caminho de um mestre um imenso amor da humanidade e a clara inteligência dos destinos a que o espírito o chama»[168].

AS apreciou, nos mestres que teve o ensejo de conhecer e com quem privou, todo um conjunto de qualidades que tentará pôr em prática ao longo do seu magistério: a

---

[165] *Ibidem*, pp. 50-51.
[166] Cf. SILVA, A. - *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, pp. 71-72.
[167] *Ibidem*, p. 72.
[168] *Ibidem*.

"paciência" de Leonardo Coimbra, o "interesse e confiança" de Teixeira Rego, o "método" de Francisco Torrinha e Urbano Soares, as "sugestões e descobertas" que ficou a dever a professores como Hernâni Cidade, Luís Cardim, Newton de Macedo e Damião Peres[169].

Mas ainda antes de AS chegar ao traçar daquele que considerava dever ser o perfil desejável de qualquer mestre, procedeu ao estudo da acção pedagógica exercida por alguns deles, como, aliás, o atestam as obras que sobre eles produziu.

Assim, em *Miguel de Eyquem, Senhor de Montaigne*, fez sobressair a ideia de que, na linha de Montaigne, se deve desconfiar sempre «(...) das influências que exerçam professores sobre alunos, a não ser em casos excepcionais; em regra, há entre estas duas categorias de pessoas estimáveis uma aversão instintiva (...)»[170], o que faz com haja uma certa desconfiança de parte a parte, o que poderá constituir, por si só, um foco de eventuais conflitos.

Em *A Vida de Pestalozzi*, ressaltou o facto de, por um lado, caber ao mestre «(...) orientar, ensinar a fazer; (...); só o contacto com os problemas e as dificuldades, só a busca interessada das soluções são capazes de educar»[171] e, por outro, acentua a vertente humana do relacionamento entre o mestre (Pestalozzi) e os seus alunos, já que todos os alunos viam nele um amigo a quem podiam contar os seus segredos, dúvidas, pequenas preocupações e de quem recebiam sempre compreensão e conselho, como se poderá inferir deste pequeno excerto: «As suas relações com os alunos eram as de um pai com os filhos;(...); ganhava a confiança das crianças, que o adoravam pela afabilidade, pela atenção de que os cercava, pela aguda ironia que, de onde a onde, lhe faiscava nos olhos ou perpassava nas palavras; era o amigo íntimo de todos, a pessoa, a única pessoa, a quem

[169] Cf. SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, nota 34, p. 21.
[170] *Miguel de Eyquem, Senhor de Montaigne*, in SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 43.
[171] *A Vida de Pestalozzi*, in SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 146.

podiam contar os seus segredos, as suas dúvidas, as suas pequenas preocupações, em quem sempre encontravam compreensão e conselho; aquele homem abrira-lhes a porta de mundos que até aí se lhes fechavam, não encontravam nele a barreira de indiferença e de desprezo que os grandes sempre tinham erguido diante dos seus olhos, das suas mais íntimas aspirações; ele tudo percebia e tudo perdoava, o seu olhar era sempre bondoso, sempre afectuosa a sua voz, sempre vivo o poder de penetrar nas almas infantis»[172].

Pestalozzi concebia o professor como alguém «(...) humilde e modesto, todo entregue à sua grande missão e desprezando as honrarias e atracções do mundo (...)»[173].

Em *O Método Montessori* deu-se conta de que a mentora deste mesmo método (Maria de Montessori) «(...) mostrava aos candidatos a professores como a tarefa que empreendiam era das mais nobres que alguém pode tomar sobre si, como a caridade, o espírito de sacrifício, a atenção, o íntimo entusiasmo, o optimismo e o zelo pelo trabalho formam o indispensável fundamento em que vêm assentar os conhecimentos e preceitos (...)»[174].

Chegou o momento de vermos quais devem ser as qualidades que qualquer professor, entendido como mestre, exemplo a ser seguido pelos seus alunos, deve reunir para conseguir tal desiderato.

Assim, para AS *não basta o professor ser honesto e cumpridor dos seus deveres*, pois a sua norma é burocrática e pouco mais faz para além de exercer a sua profissão. Ainda assim, reconhece-lhe qualidades: uma relativa inteligência, aquele saber que lhe garante superioridade diante da turma.

O mestre deve dar mostras de uma grande capacidade para tolerar, desculpar as falhas protagonizadas pelos alunos, pois terá seguido pelo caminho errado se «(...)

---

[172] *Ibidem*, p. 148.
[173] *Ibidem*, p. 172.
[174] *O Método Montessori*, in SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 191.

desconfia dos homens, se defende deles, evita ir ao seu encontro de coração aberto, paga falta com falta e se mantém na moral da luta; esse jamais tornará melhores os seus alunos; poderão ser excelentes as palavras que profere; mas o moço que o escuta vai rindo por dentro porque só o exemplo o abala»[175].

Cabe ao mestre ser sonhador: «(...) defender os ideais absurdos, acreditar num futuro de generosidade e de justiça, despojar-se ele próprio de comodidades e de bens, viver incerta vida, ser junto dos irmãos homens e da irmã natureza inteligência e piedade; a ninguém terá rancor, saberá compreender todas as cóleras e todos os desprezos, pagará o mal com bem, num esforço obstinado para que o ódio desapareça do mundo»[176]. Cabe ao mestre ser tudo aquilo que só com muita dificuldade vislumbrará à sua volta.

O mestre não ambiciona mandar, pois ele «(...) aconselha e canaliza, apazigua e abranda; não é a palavra que incendeia; é a palavra que faz renascer o canto alegre do pastor depois da tempestade; não o interessa vencer, nem em ficar em boa posição; tornar alguém melhor - eis todo o seu programa; para si mesmo, a dádiva contínua, a humildade e o amor ao próximo[177].

O mestre deverá animar entre os alunos que tem diante de si o espírito de emulação: «(...) aos mais atrasados apontam-se os que avançaram como marcos a atingir e ultrapassar; e aos que ocuparam os primeiros lugares servem os do fim da classe de constantes esporas que os não deixam demorar-se no caminho, cada um se vigia a si e aos outros e a si próprio apenas na medida em que se estabelece um desnível com o companheiro que tem de superar ou de evitar»[178].

O mestre, para levar a cabo a sua missão entre os alunos, necessita de uma formação que «(...) assente sobre bases técnicas; ninguém pode compreender que se

---

[175] SILVA, A. - *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 72.
[176] *Ibidem*.
[177] *Ibidem*.
[178] *Ibidem*, p. 78.

lance à tarefa de ensinar quem não tenha a máxima noção de todas as disciplinas que nos levam a um mais íntimo e perfeito conhecimento da criança, da maneira por que se desenrola o seu pensar e lhe funciona toda a máquina da alma; é necessário que saiba o mestre de antemão quais vão ser os prováveis apetites e as prováveis reacções. Convém igualmente que seja o mais completa a sua informação, quer sobre o método que vai aplicar, quer sobre todas as tentativas pedagógicas antigas e modernas, parentes da sua ou delas se afastando; as boas sugestões vêm sem diferença dos adversários e dos amigos. E de certo exigiremos que esteja na posse segura da matéria em que pretende instruir; só assim o teremos sereno»[179]. Porém, para AS, esta não é a parte mais importante da cultura do mestre, pois «(...) para que ame alguém a humanidade, se sinta disposto a guiar os mais pequenos no caminho do futuro e não duvide da eficácia do esforço, é sobretudo preciso que possua a longa perspectiva que só dá o conhecimento das grandes realizações humanas em todos os domínios. Por isso aplaudo Cossio quando exigia para os mestres de qualquer categoria - e, em primeiro lugar, para os considerados inferiores - uma séria preparação universitária. Acrescentarei que excluiria dela a aplicação das ciências e que insistiria na filosofia, nas matemáticas e nas artes; a Ética, o cálculo integral e Ticiano ensinam mais a tratar com uma criança que todos os livros de psicologia experimental ou de pedagogia teórica; e os grandes defeitos das escolas actuais poderiam filiar-se na ignorância e na estreiteza de espírito de que dão provas quase todos os mestres»[180].

O mestre só se deverá considerar como tal se for uma pessoa que coloca a sua vida ao serviço da justiça: «(...). A justiça há-de ser (...) amparo criador, consolação e aproveitamento das forças que andam desviadas; há-de ter por princípio e por fim o desejo de uma humanidade melhor; há-de ser forte e criadora; no seu grau mais alto não

[179] *Ibidem*, p. 79.
[180] *Ibidem*.

a distinguiremos do amor. Por isso mesmo estarás sempre ao lado dos vencidos que se tratam com arrogância, com brutalidade ou com desprezo; não te importarás que as suas ideias sejam diferentes das tuas, mover-te-á os olhares que são homens e não hás-de duvidar nem um momento da infinita possibilidade que neles há de um mais definido pensamento e de um mais perfeito proceder; não os vejas condenados para sempre à mesma estrada que tomaram; que exista para ti a esperança das reflexões e dos regressos»[181].

O mestre deverá ter sempre como preocupação dizer «(...) a verdade a respeito dos vencidos, sem que te impeçam o afecto ou o ódio; levanta a voz, seja qual for o lugar e o instante, a favor dos que, tombados na luta, ainda têm de sofrer as prepotências; protesta, enquanto te deixarem protestar, contra a vileza, contra a cobardia dos que esmagam quem têm à mercê, dos que torturam os corpos e as mentes, dos que se armam contra os desarmados; e, quando não te deixarem protestar, protesta ainda. Nessa batalha a ninguém feres; vais servir os próprios que censuras; pode ser que às tuas palavras se convertam os Césares e deixe o centurião tombar a espada; pode ser que os cativos se redimam; mas, se nada conseguires de imediato, terás dado ao mundo um exemplo de liberdade interior e de firme coragem; terás lançado a tua pedra - e não das menores - para a grande construção; terás ganho para a vida uma força ante a qual, mais tarde, se hão-de aplanar ásperos caminhos e abater os alterosos obstáculos»[182].

O mestre não deve trair a confiança dos alunos que vêm junto dele dissipar as dúvidas que porventura tenham, pois «(...) Se lhe damos por certeza o que se mostra duvidoso enganamos a confiança que o levou a dirigir-se-nos; se lhe não fizermos ver todas as fendas dos paços reais arriscamos a sua e a nossa alma a um desastre que nenhum tempo futuro poderá reparar. Os que julgou mais nobres enganaram-no; era

---

[181] *Ibidem*, pp. 81-82.
[182] *Ibidem*, p. 82.

cego, pediu guia, e levaram-no a abismos; nunca mais a sua mão se estenderá aberta e franca a mãos humanas»[183].

[183] *Ibidem.*

2ª PARTE

O PENSAMENTO DE AS E O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: DA EMRC ÀS NOVAS ÁREAS CURRICULARES

I. CONTEXTO JUSTIFICATIVO

Aquilo que pretendemos com a Segunda parte desta nossa tese foi ver de que forma AS explanou as suas ideias religiosas ao longo dos seus escritos mais significativos e de que maneira elas contribuíram para o aclarar do "conceito de Império do Espírito Santo"; ver de que forma a Educação para a Cidadania também se pode concretizar através da EMRC; analisar a presença da EMRC no quadro escolar; dar a conhecer as finalidades e os objectivos da EMRC, bem como os seus conteúdos programáticos, para uma melhor compreensão da sua importância; reflectir sobre as inovações curriculares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto), bem como sobre as permanências de princípios intemporais; reflectir sobre o papel que deve ser desempenhado pelo professor de EMRC; apresentar alguns contributos para a definição do perfil do professor de Estudo Acompanhado, de Formação Cívica, do Director de Turma, do mestre agostiniano, do professor cultural e do professor de EMRC.

Escolhemos para estudo o período temporal compreendido entre 1940 (ano da Concordata entre o Estado Português e o Vaticano) e 2001 (ano da aprovação da Lei da Liberdade Religiosa). Para as décadas de 80 e 90, respectivamente, abundam os elementos numéricos, o que nos permite analisar e compreender a amplitude do ensino da EMRC: quer a nível nacional, quer a nível diocesano (Diocese do Porto). Porém, o mesmo não se verifica para o período antecedente: décadas 40, 50, 60 e 70, respectivamente. Depois de apelarmos à colaboração do Secretariado Nacional da Educação Cristã e do

Secretariado Diocesano da Educação Cristã, verificámos que a compilação e tratamento dos dados estatísticos somente passou a ser uma realidade a partir de 1980. Só a partir desse ano é que passou a ser possível determinar o grau de frequência da EMRC, mediante a comparação entre o número de alunos matriculados em determinada Diocese e o número de alunos inscritos na EMRC.

Optámos pela EMRC como campo de estudo na medida em que leccionamos tal disciplina numa Escola E. B. 2/3 e porque julgamos ser um tema pertinente e interessante para todos quantos se ocupam e preocupam com o ensino, pelo menos, dessa área curricular.

Se o pensamento de AS inserido no contexto educativo do Estado Novo nos mostra um pensador crítico em relação ao poder e vítima das suas regras, já as suas ideias circulam, veiculam e influenciam pedagogos, reformas e conteúdos disciplinares das mais diferentes áreas. Ao relacionarmos a interligação entre as suas ideias e a EMRC perseguimos, sobretudo, os seguintes objectivos:

a) Estudarmos um caso no sistema escolar português que fosse inédito e que potenciasse a articulação entre a universalidade de algumas ideias e a especificidade do pensamento de AS;

b) Rentabilizarmos e sistematizarmos a nossa experiência de professor de Educação Moral e Religiosa Católica;

c) Mostrarmos que se mantém muito actual o ideário agostiniano no que, em particular, à educação diz respeito.

2. AS E A EMRC

AS, ao longo dos seus escritos, abordou todo um conjunto de temáticas que nos levam a concluir que existe uma confluência entre o pensamento agostiniano e os conteúdos programáticos veiculados pela EMRC. Temas como Deus, Jesus Cristo (personalidade e acção), Império do Espírito Santo, comprovam aquilo que afirmámos.

2.1. IDEIAS RELIGIOSAS DO PENSAMENTO DE AS

No que concerne à temática de Deus, ele, no folheto "Doutrina Cristã", publicado em 1943, refere: «Existe um Deus que é o conjunto de tudo quanto apercebemos no Universo. Tudo o que existe contém Deus, Deus contém tudo o que existe»[1]. E acrescenta: «A visão mais alta que podemos ter de Deus, nós que somos apenas uma parte do Universo, é uma visão de Inteligência e Amor»[2].

Acentua o valor da acção em detrimento da doutrina e refere que prestamos homenagem a Deus quando: «(...) entramos em contacto pleno com o Universo, quando desenvolvemos a nossa inteligência e o nosso Amor: um laboratório, uma biblioteca são templos de Deus; uma escola é um templo de Deus; um homem é um templo de Deus, é o mais belo de todos; (...); e praticamos o mais elevado dos cultos a Deus quando propagamos a cultura, o que significa o derrubamento de todas as barreiras que se opõem ao Espírito. Estão ainda longe de Deus, de uma visão ampla de Deus, os que fazem consistir o seu culto em palavras e ritos (...)»[3].

---

[1] SILVA, A.- *Doutrina Cristã*, in SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, I, p. 81.
[2] *Ibidem*.
[3] *Ibidem*, pp. 81-82.

AS reforça a ideia de que «(...) se é tarefa difícil a de estabelecer uma biografia de Jesus, não o é menos a de uma sistematização da sua doutrina; (...) o que prendeu os discípulos e o povo da Galileia, o que fez tomar como um guia dos homens foi a sua personalidade, a um tempo cheia de amor e de audácia, foi o calmo, sincero heroísmo que o fez ir em defesa dos pobres, dos humildes, contra uma organização social que os oprimia, foi o entusiasmo, a piedade que o levaram a trazer aos homens a esperança de um magnífico futuro, foi a sua crença de que há um fundo bom na humanidade e de que é possível construir na terra um paraíso (...)»[4].

Um outro aspecto acentuado por AS, em relação a Jesus Cristo foi o facto de Ele ter sido um exemplo vivo de coerência e de procurar conseguir na Terra e já hoje um mundo melhor, onde todos os seres têm vez, voz e lugar. Acresce referir que «(...) havia mais em Jesus uma emoção, um sentir directo perante os sofrimentos e as esperanças do povo, um contacto imediato com a essência da sua vida, do que um forte poder de raciocínio, uma clareza excepcional de inteligência»[5]. O futuro constrói-se hoje, no presente, e não daqui a algum tempo: «(...) a piedade de Jesus, o amor que ele reclama são uma força revolucionária, neste sentido de que hão-de apressar a vinda do mundo divinizado: se o rico amasse o seu irmão, pensa Jesus, as riquezas igualmente distribuídas dariam para todos e o mundo seria feliz (...)»[6].

Veremos de seguida em que se fundamenta a crença de AS no V império, a sua concepção de império do Espírito Santo e as circunstâncias em que o mesmo se poderá transformar numa realidade visível.

AS afirma, repetidas vezes, que acredita no V Império[7], ideia defendida por pessoas como o Padre António Vieira [8]: «Eu acredito na ideia do Vieira»[9]. Para este

---

[4] SILVA, A.- Cristianismo, in SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, I, p. 73.
[5] *Ibidem*, p. 74.
[6] *Ibidem*, p. 75.
[7] AS prefere chamar-lhe Império do Espírito Santo.
[8] Fernando Pessoa também partilha dessa ideia.
[9] SILVA, A. - *A Última Conversa*, p. 96.

vulto da intelectualidade portuguesa, que viveu entre 1608 e 1697, o V Império era aquele «(...) que viria após os quatro impérios que tinham falido»[10].

Contudo, há que banir deste novo império todas aquelas «bactérias» políticas causadoras do desaparecimento dos antecedentes. A saber:

a) «(...) sendo a maior a mania do homem em mandar nos outros homens. Esta é a «bactéria» mais perigosa»[11];

b) «(...) todo o aparelho económico sobre o trabalho obrigatório, o que faz de cada império uma prisão. Não se podem consentir mais cadeias no Mundo, seja para nós seja para os bichos, nos jardins zoológicos, como fizemos até hoje»[12];

c) «(...) a questão da educação. Como havia trabalho obrigatório e profissões, a nossa educação nunca passou de uma preparação para um determinado serviço. Não aprendemos aquilo que queremos aprender mas a matéria dos cursos dirigidos para isto ou para aquilo»[13];

d) «(...) o facto do trabalho obrigatório impor classes sociais, procurando o domínio de umas sobre as outras: cada pessoa da classe de cima procura ser diferente da pessoa da classe de baixo»[14] e

e) «em último lugar, temos as crises ideológicas e metafísicas, as quais contribuíram, igualmente, para a ruína dos quatro impérios que o Padre António Vieira tinha posto antes do seu»[15].

De tudo isto decorre que «os portugueses poderão ir para um Quinto Império se decidirem, em primeiro lugar, não serem imperadores. Este é o ponto essencial da ques-

[10] *Conversas com Agostinho da Silva*, p. 53.
[11] *Ibidem*, p. 54.
[12] *Ibidem.*
[13] *Ibidem.*
[14] *Ibidem.*
[15] *Ibidem.*

tão. Paradoxalmente, apenas haverá um Quinto Império se não existir um quinto imperador...»[16].

AS sustenta que chegou a hora de a Europa enveredar por uma nova fórmula, esgotada que está a do Poder: «A Europa esgotou-se no Poder e temos, agora, de partir para outra fórmula que é cada homem ser aquilo que é»[17]. AS defende o conceito e, ao mesmo tempo, a prática da liberdade: «A doutrina de Deus, tal como a pôs Cristo, permite considerar todas as religiões como boas embora em graus diferentes, todos os homens como religiosos. Não poderá, portanto, fazer-se em nome de Deus qualquer perseguição: todo o homem é livre para examinar e escolher; a maior ou menor capacidade de exame e o resultado da escolha serão, em qualquer caso, a expressão do que ele é, e do máximo a que pode chegar segundo as suas capacidades»[18]. Esta ideia e prática da liberdade é retomada nos seguintes termos: «Para que possa compreender Deus, para que possa, melhorando-se, melhorar também os outros, o homem precisa de ser livre (...)»[19].

Mas podemos ter a tentação de perguntar: E poderia o Homem ter vivido de outra forma? AS responde assim:

«Não existia outra maneira de viver. Era esse o trajecto que havia para cumprir mas, agora, temos à nossa disposição o saber científico e as técnicas necessárias para modificar tudo isso e modificá-lo radicalmente, dando a liberdade a todo o homem de ser aquilo que ele tem de ser: um criador sem nenhuma espécie de inibição»[20].

Rematando o seu pensamento sobre o Quinto Império, AS afirma: «É claro que acredito no Quinto Império, porque senão o acto de viver era inútil. Para quê viver se

---

[16] *Ibidem*, pp. 54-55.
[17] *Conversas com Agostinho da Silva*, pp. 55-56.
[18] SILVA, A.- *Doutrina Cristã*, in SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, I, p. 81.
[19] *Ibidem*, p. 82.
[20] *Conversas com Agostinho da Silva*, p. 56.

não achássemos que o futuro vai trazer-nos uma solução que cure os problemas da sociedade de hoje? (...)»[21].

AS, na linha do Quinto Império defendido por outras personalidades, prefere chamar-lhe Império do Espírito Santo.

Note-se que «o Império agostiniano do Espírito Santo não é nenhum sistema de opressão de um povo sobre o resto da humanidade, mas antes a atmosfera pura, radiosa e amorosa da fraternidade universal livre»[22].

Em suma, o Império Agostiniano do Espírito Santo define-se como sendo: «(...) ecuménico e «sem mando» (ligando o Ocidente ao Oriente). Para se atingir o Reino de Deus na terra, governado por um imperador-menino (culto açoreano e brasileiro do Espírito Santo), o português será a língua universal, cumprindo aos portugueses levar a todo o lado aquela modalidade de pensamento que só no decidir e concreta-acção livres encarna, reconciliada a filosofia com a teologia, que é mais que aquela, porque inclui o que Platão exprimira em mito e seu mestre Sócrates punha por conta do demónio interior ou inominado Deus»[23].

O Império do Espírito Santo seria uma realidade onde não haveria «(...) nenhuma restrição de cultura, nenhuma coacção de governo, nenhuma propriedade. A tudo isto se poderá chegar gradualmente e pelo esforço fraterno de todos»[24], onde haveria só bondade, amor, fervor espiritual, contemplação das ideias, felicidade.

Mas, para que tal império venha a ser uma realidade é necessário que todos disponham dos meios necessários à sua subsistência, que se viva num sistema em que os irmãos não lutem entre si, em que a fraternidade é uma realidade concreta e não uma

[21] *Ibidem*, p. 99.
[22] PATRÍCIO, Manuel Ferreira, in Prefácio a MOTA, Helena; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, p. 10.
[23] MOTA, Helena; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, p. 40.
[24] SILVA, A.- *Doutrina Cristã*, in SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, I, p. 82.

palavra vazia. Numa palavra, o Império do Espírito Santo é «(...) do Espírito, da imaginação, da liberdade. Implica que o mundo seja governado pela criança. Um mundo sem prisões e onde não falte comida a ninguém»[25].

Resta dizer que a ideia de Império do Espírito Santo é algo de utópico, porque ainda não existe, mas que se poderá realizar se todos derem o seu melhor em prol da concretização dessa mesma ideia. AS ensinou-nos que o desafios existem para os vencermos. Assim todos o queiram e lutem rumo à concretização de tal desiderato. AS e a EMRC, visam a construção de um mundo melhor, onde as relações entre as pessoas melhorem e contribuam para a humanização do mundo nas suas mais variadas vertentes.

2.2. EMRC E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Com o intuito de evitar possíveis ambiguidades e dúvidas, parece-nos ser oportuno empreender um esforço no sentido da definição dos conceitos.

Assim, a reunião de consultadoria sobre educação para a cidadania democrática, que teve lugar em Estrasburgo nos dias 24 e 25, respectivamente, de Junho de 1996, «(...) permitiu, entre outras coisas, identificar alguns traços consensuais sobre a problemática da cidadania democrática»[26].

De uma forma ampla, os consensos alcançados apontam[27] para quatro sentidos fundamentais:

a) a cidadania é uma realidade complexa e multidimensional que deve ser contextualizada em função do espaço político e histórico que lhe serve de referência; a

---

[25] SILVA, Agostinho da - *Dispersos* (Edição organizada por Paulo Alexandre Borges), Lisboa, ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa), 1988, pp. 115-116.
[26] FONSECA, António Manuel - *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*, Porto, Porto Editora, 2ª ed., 2002, p. 41
[27] In *Ibidem*, p. 42.

cidadania democrática refere-se, concretamente, à participação activa dos indivíduos no sistema de direitos e de responsabilidades característico das sociedades democráticas;

b) a educação para a cidadania democrática reside na formação dos jovens e dos adultos para o exercício desses mesmos direitos e responsabilidades; a educação para a cidadania democrática deve estar presente não apenas nos currículos da instrução escolar, mas também e sobretudo na educação permanente de todos os cidadãos, a fim de os valorizar enquanto alunos, professores, membros de uma comunidade, consumidores de serviços sociais;

c) a cultura democrática surge como um pré-requisito indispensável para a educação para a cidadania democrática; esta assenta num conjunto de competências de base (conhecimentos, valores e atitudes) que devem atravessar as instituições educativas;

d) o valor fundamental da educação para a cidadania democrática reside no respeito pelos direitos humanos.

Podemos dizer que, «(...) em termos restritos, a cidadania consistirá, então, na inserção do indivíduo no espaço político e na participação dos cidadãos nas instituições sociais. Na perspectiva do Estado, a cidadania significa lealdade, participação e serviço em benefício da colectividade. Na perspectiva do indivíduo, a cidadania traduz-se por liberdade, autonomia e controlo político dos poderes públicos»[28].

No que diz respeito aos conteúdos da cidadania, «(...) é possível distinguir-se duas principais componentes:

a) uma ligada aos valores que fundamentam as regras da democracia participativa;

b) a outra ligada ao aspecto instrumental da cidadania, isto é, ligada ao conjunto de instrumentos e de mecanismos que permitem concretizar as regras da democracia»[29].

[28] *Ibidem*, p. 43.
[29] *Ibidem*.

A componente ligada aos valores é particularmente salientada, entre nós, por Manuel Braga da Cruz: «Civilizar a educação tal é pois um desafio que se confunde com as exigências da sua democratização social e política. Mas a educação cívica é sobretudo uma educação para os valores da cidadania e da democracia, a saber, a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o respeito pela vida e pela natureza, por um lado, e a competitividade e a inclusividade, por outro lado»[30].

Na tentativa de conseguir uma síntese sobre as dimensões em redor das quais se deve levar a cabo uma educação para a cidadania democrática, Louis Legrand[31] aponta os seguintes eixos:

a) o eixo da aquisição de conhecimentos: não se pode ser um cidadão completo sem se conhecer adequadamente o modo de funcionamento da democracia e das instituições democráticas, os processos políticos, jurídicos e financeiros inerentes a esse funcionamento, os direitos, liberdades e responsabilidades dos cidadãos e o contexto social onde se vive;

b) o eixo da adesão aos valores da democracia: há que ter em conta os valores que decorrem da filosofia dos Direitos do Homem, como a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou a "coragem cívica";

c) o eixo da formação de competências operatórias: ser capaz de resolver conflitos de forma não violenta, saber argumentar e defender o respectivo ponto de vista, ser capaz de interpretar os argumentos alheios, saber reconhecer e aceitar as diferenças, saber fazer escolhas, assumir as responsabilidades, estabelecer com os outros relações construtivas, desenvolver o espírito crítico e a capacidade para relativizar verdades supostamente absolutas».

[30] Cit. in *Ibidem*, pp. 43-44.
[31] Cit. in *Ibidem*, p. 53.

Convém não menosprezar o facto de que continua a ser assinalável a distância que existe entre a cidadania sonhada e as condições reais da sua implementação[32], constituindo a grande lacuna a apontar nesta conceptualização para a cidadania.

A Educação para a Cidadania[33] tem como objectivos «(...) desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento. Todas as aprendizagens realizadas no âmbito da Educação para a Cidadania devem ser objecto de avaliação de acordo com o preconizado no novo sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário, com enfoque na reflexão sobre o conhecimento que o aluno tem de si próprio e da sua evolução»[34].

Desde já coloca-se uma questão: e como é possível aprender-se a ser cidadão?

Os projectos curriculares de escola e de turma assumem, no âmbito da Educação para a Cidadania, muita importância já que são instrumentos privilegiados de gestão

---

[32] Cf. *Ibidem*, p. 54.

[33] Os objectivos da Educação para a Cidadania coincidem largamente com a vertente antropagógica do pensamento agostiniano. Na Introdução a esta Tese apresentámos a definição de Antropagogia, conceito que é da autoria de Manuel Ferreira Patrício, mas que entendemos ser oportuno retomar agora para melhor compreensão do que estamos a expôr. PATRÍCIO - *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, p. 9: «Por antropagogia entendemos a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade». Numa outra obra - PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Breve Notícia sobre estudos de Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, in *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 239 - 245 - o Autor refere: «A educação é um processo que diz respeito à totalidade do humano e à totalidade dos homens e não apenas às crianças e aos jovens. Portanto, a ciência da educação tem que ser a ciência dessa totalidade.
Essa ciência tem que assentar no conhecimento positivo do homem, ou seja, tem que assentar na Antropologia. Essa ciência tem, por outro lado, que fundamentar toda a prática educativa humana, ao mesmo tempo que nela se fundar. O nome que para ela proponho (...) é Antropagogia. Antropagogia, ou seja: teoria e prática da formação do homem na sua humanidade; teoria e prática da educação do homem na sua plena humanidade. (...) Devem ser educados todos os homens, devem ser educados em tudo, devem ser educados com recurso a todos os modos de educar. É a educação no máximo da sua universalidade humana. É um ideal bem em conformidade com as mais fundas exigências éticas, sociais e políticas do nosso século. No meu entendimento, o nome adequado para acolher integralmente esse ideal é Antropagogia».

[34] In http://www.dhnet.org.br/educar/Livros/guia_dh/03_EducacaoCidadania.html

curricular que permitem, face aos alunos concretos, organizar aprendizagens relacionadas com temas tão diversos como os direitos humanos, o ambiente, a alimentação, a sexualidade, etc[35].

A Educação para a Cidadania, nos 2º e 3º ciclos «(...) é planificada e gerida em conselho de turma, sendo a operacionalização das temáticas a abordar da responsabilidade de cada professor da turma na sua área curricular disciplinar, disciplina ou nas áreas curriculares não disciplinares. Na Formação Cívica, a responsabilidade desta tarefa deverá ser atribuída ao director de turma, sem prejuízo de poder ser da responsabilidade de outro professor que revele um perfil adequado»[36].

A Educação para a Cidadania não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, mas é uma área transversal e passa por todas as situações vividas na escola, pelo que deve concretizar-se «(...) através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares, quer no âmbito das diversas disciplinas»[37]. Acrescente-se que esta área curricular visa «(...) construir vínculos com os outros no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerar compromissos que, entre outras coisas, se traduzem no benefício de direitos (civis, políticos e sociais) e na assunção de determinadas responsabilidades»[38].

Sendo a escola um lugar onde ocorrem, em simultâneo, aprendizagens e onde se verifica convivência social, deve oferecer, a quem nela trabalha, estuda, não apenas um

---

[35] Cf. *Ibidem.*
[36] In http://www.dhnet.org.br/educar/Livros/guia_dh/03_EducacaoCidadania.html
[37] *Ibidem.*
[38] FIGUEIREDO, Carla Cibele - *Educar para a Cidadania: tempos novos para velhos desígnios*, in *Noesis*, nº 61, 2002, p. 35.

espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos. Se há área em que o desenvolvimento de competências é fundamental ela chama-se Educação para a Cidadania. A escola ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, verificando-se que o conhecimento contribui para o aparecimento de cidadãos mais participativos e activos na sociedade de que fazem parte integrante, sendo capazes de questionarem comportamentos, atitudes e valores. As temáticas relacionadas com os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para a Saúde, etc. devem ser abordadas em qualquer área curricular - de acordo com os projectos curriculares de escola, de turma e com a planificação de cada aula - sempre que se articulem com os conteúdos programáticos e experiências educativas.

Só permitindo aos alunos experimentarem a cidadania é que eles poderão descobrir o que é isso de ser cidadão, pois «(...) só enquanto realidade vivida é que a cidadania pode ser efectivamente construída. Na verdade, não se pode ensinar ninguém a ser cidadão. Não se pode ensinar a ninguém os valores da solidariedade, do respeito pelos outros, da tolerância. Não se pode ensinar ninguém a pensar, a formar opiniões pessoais e a ouvir os pontos de vista dos outros. Não se pode ensinar ninguém a assumir a sua quota parte de responsabilidade nos acontecimentos, nem a intervir na sociedade de que faz parte»[39]. Porém, «(...) pode permitir-se a toda a gente que aprenda a ser cidadão. Mas só na medida em que for dada às crianças e aos jovens a possibilidade de sentirem na pele os valores da solidariedade, do respeito e da tolerância. Só se forem incentivados a reflectir, só enquanto virem respeitadas as suas opiniões, só a partir do momento em que se consigam descentrar de si próprios para ouvir os outros. Apenas desde a altura em que compreendam que aquilo que se passa à nossa volta diz respeito a todos e

[39] BARROS, Elsa de - *De que falamos quando falamos de Educação para a Cidadania?*, in *Noesis*, nº 61, 2002, p. 39.

que todos temos uma hipótese de intervir nos acontecimentos. Porque todos nós somos responsáveis por aquilo que fazemos e por aquilo que deixamos de fazer. Porque está ao nosso alcance assumir posições e tomar atitudes. Porque está na nossa mão intervir»[40].

Podemos dizer, em suma, que só vivendo os problemas, procurando para cada um deles uma solução, cada aluno pode aprender a ser cidadão.

A escola tornar-se-á um centro aberto à inovação e à modernidade desde que seja capaz de «(...) assumir a sua função de se constituir em factor de qualidade, de compreensão do concreto e da vida, de atenção aos valores e aos princípios, bem como se se tornar um espaço de autonomia, de tolerância, de respeito mútuo, de entendimento da complementaridade entre razão e sentimentos e de apelo à iniciativa, à criatividade livre, ao espírito crítico, ao sentido de verdade, de justiça e de solidariedade (...)»[41]. Daqui resulta que temas como «(...) os direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia, os valores éticos, não podem ser realidades esquecidas numa concepção escolar orientada por uma visão aberta e humanista do mundo em que vivemos. A escola deve, pois, ser um lugar onde todos tenham lugar (...)»[42].

Entre os pensadores que se debruçaram sobre o papel a desempenhar pela escola na formação de cidadãos, figura Dewey (1859 - 1952). Este autor defendia que a escola deveria preparar a criança para participar na vida da comunidade, acreditava que a educação deveria agir de tal forma que proporcionasse uma abertura entre a experiência de educar e as necessidades, participando do processo democraticamente[43]. O professor deve conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, e dar a esse aluno a oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Habilitar esse aluno para que tenha consciência e condições de enfrentar os obstáculos, seja envolvido

---

[40] *Ibidem.*
[41] MARTINS, Guilherme d'Oliveira, *Escola de Cidadãos*, p. 22.
[42] *Ibidem*, p. 28.
[43] Cf. http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/dew.htm

em situações ou resolvendo problemas. O aluno era o centro da educação, um agente activo no processo de aprendizagem[44]. Este sentido de "resolver problemas" tem a ver com competência e / ou com um quarto pilar da educação: "aprender a tornar-se".

«O sentido da educação cívica é assim, segundo Dewey, um sentido político. As dimensões em que se exerce: o julgamento autónomo e sensato, a integração activa, participativa, no meio social: o fazer leis e obedecer-lhes»[45], pois «(...) ser cidadão é (...) mais do que exercer o direito de voto ou disciplinadamente obedecer ao sistema político-jurídico em vigor: no interior do conceito de cidadania joga-se toda a multiplicidade de papéis, funções, relações que conferem ao indivíduo o estatuto de criador e actor da vida social comum. A cidadania é o tema organizador de todo o *currículum* legitimando (...) a necessidade de uma formação integral, multidimensional, que contemple diversos ramos do saber e nunca uma formação limitadamente específica adequada à formação vocacional precoce de cariz eminentemente tecnológico e reprodutor. Educar para a cidadania significa, assim, primeiramente, considerar-se a criança como membro da sociedade no seu sentido mais amplo e exigir às escolas, e através delas, o que é necessário para capacitar a criança a reconhecer inteligentemente todas as suas relações sociais e assegurar a sua manutenção»[46].

Dewey rejeitou métodos pedagógicos autoritários, já que para ele a educação em democracia deveria ser uma ferramenta que integrasse, em simultâneo, o indivíduo e a sua própria cultura. Essas situações criadas para serem resolvidas entre os alunos, despertavam o valor de conjunto, fortalecendo o espírito democrático. A criança vive num mundo em que tudo é contacto pessoal, pelo que dificilmente fará parte do campo da

---

[44] Cf. *Ibidem.*
[45] CARVALHO, Maria do Rosário Gambôa Lopes de - *John Dewey. A Educação como Experiência Democrática*, Braga, 1993 (Dissertação de mestrado em Filosofia da Educação), p. 212
[46] *Ibidem*, pp. 214-215.

sua experiência qualquer coisa que não interesse directamente ao seu bem-estar ou ao da sua família e amigos.

Dewey queria que as crianças utilizassem pensamento em vez de memorização de conteúdo, e fazendo, na sala de aula, o professor trabalhar junto com elas, em vez de se levantar como o mestre delas. A educação Deweyana é acção, contrastando com a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e a memorização. A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir. Tendo o conceito de experiência como factor central dos seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, não sendo de estranhar que, para ele, Assim, vida-experiência e aprendizagem estejam unidas. A educação progressiva [47] está no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controlo que podemos exercer sobre ela. Dewey atribui grande valor às actividades manuais, pois apresentam situações - problemas concretas para serem resolvidas, considerando ainda que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade e a divisão das tarefas entre os participantes estimula a cooperação e a consequente criação de um espírito social. Dewey concebe que o espírito de iniciativa e independência levam à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência. Em conformidade com os ideais da democracia, Dewey, vê na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Advém dessa

[47] In *Ibidem.*

concepção o "optimismo pedagógico" da escola nova, tão criticado pelos teóricos das correntes crítico - reprodutivistas[48].

A escola tem sido «(...) o agente social intencionalmente vocacionado para a formação de atitudes morais necessárias à democracia. O pressuposto que este ideário acalenta é ainda a fé iluminista de Rousseau: o progresso da virtude de cada um é condição prévia de toda a melhoria colectiva. A democracia é um regime de moralidade; a cidadania a expressão social, integral, do exercício da consciência ética. A escola é, agora, o lugar da sua aprendizagem»[49].

Neste particular, há a referir que «(...) a educação nova[50] reassume declaradamente os pressupostos políticos e normativos da paideia grega clássica: o principal objectivo

---

[48] In *Ibidem.*

[49] CARVALHO, Maria do Rosário Gambôa Lopes de - *John Dewey. A Educação como Experiência Democrática*, p. 205.

[50] Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Activa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a oferecer-nos. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa.
Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades.
O suíço Claparède - que teve grande influência sobre Piaget - defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. Ferrière e outros pedagogos, como o belga Decroly (1871-1932), insistiam que o interesse e as actividades dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma "escola activa". No trabalho de Ferrière como pedagogo, por exemplo, os passeios e o trabalho em equipa eram especialmente valorizados.
A Escola Nova recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de facto, as ideias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento.
Apesar de todo o seu sucesso, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o quotidiano escolar. Hoje, quando continuamos a procurar rumos para a nossa educação, as ideias e experiências dos autores da Escola Nova, mesmo que contenham algumas concepções ultrapassadas ou ingénuas, podem continuar a servir-nos como fonte de prazer literário e de inspiração pedagógica. (In http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/escola_nova.asp).

da educação é a preparação do cidadão para a participação activa e inteligente na comunidade»[51].

Em termos de organização interna da escola, segundo os princípios e práticas de uma sociedade democrática, esta caracteriza-se pela relação de participação / responsabilização entre os seus membros. «(...) Os alunos e os professores são chamados a participar na gestão pedagógica da escola e na planificação das actividades. Estas actividades, concebidas a partir do próprio contexto social e local dos alunos e da comunidade ganham por este meio relevância epistemológica (modo de produzir, desenvolver e aplicar o conhecimento) e acuidade pragmática e moral (o uso instrumental do saber), construindo no próprio terreno, a um só tempo, a integração entre o trabalho intelectual / manual e o estatuto do indivíduo na organização colectiva. Comunidade e escola implicam-se, assim, mutuamente, quer pelo modelo organizacional que a escola adopta (escola como sociedade democrática), quer pela participação conjunta em projectos de interesse pedagógico e comunitário»[52].

A aprendizagem da cidadania constitui um caminho lento e trabalhoso, uma vez que não se trata apenas de fazer aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos mas, também, de fazer uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial, o exercício da cidadania[53].

Em Portugal, António Sérgio foi dos que melhor colocou este problema - bebendo, aliás, influências em autores que se tornaram marcos fundamentais na pedagogia deste século, como Dewey ou Kerschensteiner. Numa nota à sua imprescindível «Educa-

---

[51] CARVALHO, Maria do Rosário Gambôa Lopes de - *John Dewey. A Educação como Experiência Democrática*, p. 209.
[52] *Ibidem*, p. 219.
[53] Cf. FONSECA, António Manuel - *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*, p. 27.

ção Cívica», de 1915, diz o ensaísta que «o primeiro objecto do educador é pôr o educando em condições que despertem interesses profundos em seu espírito; e o segundo, indicar-lhe os meios de satisfazer esses interesses com esforço próprio e a maior liberdade que for possível. Acentuamos a palavra esforço, para que se não confunda a nossa afirmação com a ideia, que julgamos errónea, de tornar o estudo interessante, tornando-o fácil, divertido, sem esforço. Toda a educação deve ser esforçada; porém, de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discípulo e não do professor. A vida de um adulto que se preza é feita de esforços, os quais são determinados pelos seus interesses, e não pela vontade incompreendida de um mestre; não pretendamos, pois, que se cubra com açúcar a pílula da lição, mas que se coloque o aluno em condições naturais que o levem a engolir por vontade e por interesse consciente as mais difíceis pílulas deste mudo. Ainda nisto é preciso que a vida da escola reproduza as condições da vida adulta»[54].

A escola, segundo António Sérgio, deve ser «(...) uma comunidade onde o aluno aprende a viver, vivendo - participando na cidade pela primeira forma possível. Poder-se-á dizer, contudo, que é fácil insistir na ideia de que a escola é já uma manifestação da comunidade, onde o aluno começa a participar»[55].

Uma questão deve, entretanto, ser feita: Para quê a escola? «(...) É que continuamos a pensar erradamente na fábrica de diplomas, na máquina de dar instrução. Falta a dimensão cívica, falta o entendimento das interacções escola / sociedade e sistema escolar/desenvolvimento. Trata-se de apelar à dimensão qualitativa, à actuação para além da epiderme - de apostar na formação de cidadãos aptos a compreender as mudanças e a responder aos estímulos novos. Cidadãos capazes de escolher e valorar»[56].

---

[54] Cit. in MARTINS, Guilherme d'Oliveira, *Escola de Cidadãos*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Fragmentos, 1993, p. 16.
[55] *Ibidem*.
[56] *Ibidem*, p. 18.

Uma outra questão que é oportuno colocar resume-se assim: Devem as escolas ensinar valores?

«Esta questão é extremamente controversa e tem dividido os docentes em dois grandes grupos - os que respondem afirmativamente e os que optam pela negativa e remetem a educação moral para a família, a Igreja, ou outras instituições. Historicamente a educação dos valores tem sofrido oscilações decorrentes do peso de uma posição sobre a outra (...). Há, desde as duas últimas décadas, um certo consenso - nos cidadãos, nas famílias, nos partidos da maior parte dos países - quanto à necessidade de que a escola desempenhe um papel mais activo no desenvolvimento dos valores nos alunos. Esta tendência está claramente manifesta nas conclusões da Iª Conferência Este-Oeste de Educação Moral, que se realizou no Verão de 1987, no Japão. Oradores de 15 países, depois de descreverem os problemas morais com que se confrontavam, e de que modo tentavam combatê-los, chegaram à conclusão de que as causas para tais problemas eram comuns, a saber: a crise na família; o impacto negativo da televisão nas crianças; o aumento do egocentrismo, do materialismo e da delinquência, nos jovens. Face a esta situação, apelaram a que o sistema educativo interviesse mais activamente na educação moral dos educandos»[57].

«Existem, ainda (...) importantes razões para que a escola eduque para os valores:

(1) a transmissão de valores é, e sempre tem sido, uma tarefa da civilização;

(2) as grandes questões com que se confrontam as pessoas individuais e a raça humana são questões morais (a grande questão individual é: "de que modo devo viver a minha vida?"; duas grandes questões da humanidade são: "de que modo viver com os outros?", "de que modo viver com a natureza?");

[57] In http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf

(3) as democracias, na medida em que são regimes políticos em que as pessoas exercem um papel determinante, sentem especial necessidade de desenvolverem os valores dos cidadãos;

(4) o papel da escola na promoção dos valores torna-se particularmente importante numa época em que milhões de crianças recebem muito pouca educação moral na família, e em que a Igreja perde gradualmente influência. A estas razões, é importante acrescentar uma outra[58] que, embora apresentada em último lugar, é, porventura, uma das mais importantes, a saber, nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores»[59].

Ao lermos o Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, damo-nos conta de que estão ali presentes muitas das ideias defendidas por AS ao longo dos seus escritos, cuja concretização estará ao nível da Educação para a Cidadania, que é apontada como um aspecto inovador: parece-nos que não é tanto assim se tivermos presentes o Desenvolvimento Pessoal e Social e a EMRC.

Subjacente ao referido Decreto esteve o objectivo estratégico, do Governo de então, de garantir «(...) uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam»[60].

A principal medida adoptada para concretizar tal objectivo refere-se à reorganização do currículo do Ensino Básico, reforçando a articulação entre os três ciclos que

---

[58] BELTRÃO, L., & NASCIMENTO, H cit. in http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf
[59] In http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf
[60] Decreto-Lei n.º 6/2001

o constituem. «Nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática»[61].

O Decreto-Lei nº 6/2001 define currículo nacional como sendo «(...) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (...)».

O Currículo Nacional encontra-se, assim, estruturado segundo três tipos de competências: as Competências Essenciais, as Competências Transversais e o Perfil de Competências Gerais de saída do ensino básico»[62].

«A adequação do currículo nacional ao contexto de cada estabelecimento de ensino assume a forma de um projecto curricular de escola desenvolvido e especificado em termos de projecto curricular de turma, o qual é da responsabilidade do professor

---

[61] *Ibidem.*

[62] «Por **Competências Essenciais** entende-se o leque de saberes de referência que todos os alunos devem adquirir. (...). São (...) os saberes fundamentais para os alunos desenvolverem uma compreensão da natureza e dos processos associados a cada uma das áreas de conhecimento, e para desenvolverem uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático associado. São, assim, entendidas como as aprendizagens que são consideradas centrais em cada uma das disciplinas/áreas disciplinares, e para cada um dos ciclos do ensino básico, promovendo uma articulação entre os três ciclos e uma referência à luz da qual os vários programas devem ser interpretados».
«As **Competências Transversais** atravessam todas as áreas disciplinares e não disciplinares [Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto] do currículo, ao longo do percurso escolar. As **Competências Transversais** deverão constituir critérios de organização e orientação das aprendizagens em cada disciplina e no conjunto das disciplinas, para além de serem trabalhadas nas novas áreas curriculares não disciplinares, de modo a concebê-las como um todo coerente e articulado, (...) são um conjunto de vertentes que ajudam a explicitar as dimensões fundamentais das aprendizagens, que visam assegurar o maior grau de transferibilidade possível. São as dimensões das aprendizagens que, operacionalizadas no conjunto das disciplinas, permitem ao aluno aplicar os esquemas conceptuais a situações diferentes, a inferir os critérios comuns patentes a todas as disciplinas, assim como a mobilizar aquilo que aprende» (In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/as%20competencias.htm).

titular de turma em articulação com o conselho de docentes no 1º ciclo e do conselho de turma nos 2º e 3º ciclos»[63].

O Perfil de Competências Gerais de saída do ensino básico engloba todo aquele conjunto de competências que devem ter sido desenvolvidas no aluno no espaço de tempo em que permaneceu no Ensino Básico, por forma a que esse mesmo aluno tenha, numa sociedade em constante transformação, as competências necessárias para enfrentar e vencer os desafios que se lhe vão colocando no seu quotidiano. As Competências também permitirão desenvolver o trabalho cooperativo entre os professores ao nível do Conselho de Turma, assumindo o Director de Turma um papel de gestor do Projecto Curricular de turma. Assim, «(...) cabe ao Conselho de Turma a construção do Projecto Curricular de Turma, gerido co-responsavelmente por todos os implicados, e que consubstancie as reais necessidades dos alunos. Assim, em Conselho de Turma deverão ser definidas quais as prioridades a adoptar face à análise da situação da turma, deverão ser (re)construídos e (re)sequenciados adequadamente os objectivos propostos no currículo nacional, e seleccionados e ordenados de forma pertinente os conteúdos, delineando-se as respectivas estratégias/actividades em cada disciplina»[64].

«No caso da realidade portuguesa, diríamos que as competências-base necessárias para a vida social, como saber ler, escrever e compreender, são ainda hoje um desafio a ser cumprido e constituem, simultaneamente, as condições mínimas de acesso ao exercício efectivo da cidadania democrática. Aliás, julgamos mesmo que será sempre bastante difícil poder falar-se do exercício de uma cidadania plena sem o domínio de uma literacia mais alargada, englobando competências transversais como o acesso à informação, o exercício do julgamento crítico ou a capacidade de adopção de atitudes

[63] In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/as%20competencias.htm.
[64] In *Ibidem*.

comunicacionais adequadas. Outro dos principais obstáculos que descobrimos em Portugal no que respeita ao exercício da cidadania consiste na dificuldade de valorização da participação da vida em sociedade; mesmo entre os jovens e os adultos detentores de conhecimentos e de competências essenciais a este propósito, há em muitos um desencanto, uma desmotivação tal que a participação democrática é "sacrificada" em favor de outros valores, de outras acções mais valorizadas»[65].

A escola passa também a dispor de áreas vocacionadas para a valorização da Educação para a Cidadania, contempladas nos horários de professores e alunos. Dada a sua natureza, a Área de Projecto pode, por exemplo, revelar-se um espaço privilegiado para o tratamento das questões já referidas.

A escola tende a ser, cada vez mais, um local de aprendizagens activas onde a aplicação daquilo que se vai aprendendo é uma realidade e não onde se vão aprendendo uns conteúdos para mais tarde esquecer. Mais do que ensinar muita teoria, a escola preocupa-se em proporcionar a cada aluno um espaço de aprendizagem de algo, as competências, que lhe permita ir solucionando os problemas que lhe forem surgindo no seu (do aluno) quotidiano. Disso mesmo nos ocuparemos de seguida ao abordar um outro aspecto inovador da Reorganização Curricular, consagrada no Decreto-lei nº 6/2001, que é a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares.

A reorganização do currículo do ensino básico tem como princípios fundamentais[66] os seguintes:

a) nova visão de currículo, desenvolvimento curricular e de novas práticas de gestão curricular no quadro de uma crescente autonomia e responsabilização das escolas, valorizando práticas de diferenciação pedagógica e integrando na própria noção de currículo as respostas às diversas necessidades dos alunos;

---

[65] FONSECA, António Manuel - Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias, pp. 54-55.

[66] In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/as%20competencias.htm

b) um currículo nacional centrado nas competências e nas experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos as alunos, assim como baseado numa forte interligação entre os três ciclos do ensino básico;

c) a reinterpretação dos programas das várias disciplinas à luz das competências e das experiências de aprendizagem essenciais, formuladas a nível nacional;

d) o enquadramento das diversas ofertas de percursos curriculares no ensino básico, à luz de princípios orientadores comuns, embora mantendo as suas especificidades;

e) a perspectiva de currículo e de avaliação como duas componentes integradas de um mesmo processo;

f) o reforço da capacidade de decisão das escolas na gestão do currículo e dos recursos humanos e materiais disponíveis, e com uma atenção muito grande à ligação com os encarregados de educação dos alunos e com a comunidade.

As alterações curriculares do ensinos básico, porque é nesse âmbito que se situa o nosso trabalho, fundamentam-se em determinados pressupostos dos quais se destacam o «(...) papel fundamental da escola e dos professores na gestão curricular, a importância da articulação entre ciclos e disciplinas, as práticas profissionais colaborativas, as metodologias diversificadas e a valorização do ensino experimental»[67].

«Prosseguiu-se, assim, num esforço conjunto no sentido da construção de um Currículo entendido como um conjunto coerente de aprendizagens, concebido e realizado a partir da escola e não apenas uma amálgama de programas e disciplinas viradas para si mesmas, e que integre na sua própria noção as respostas às diversas necessidades dos alunos.

E o que é uma competência?

[67] In http://www.dhnet.org.br/educar/Livros/guia_dh/03_EducacaoCidadania.html

«Importa agora clarificar a noção ampla de Competência subjacente a esta visão de currículo. O sentido da competência em qualquer dos ciclos do ensino básico é entendido como um saber em acção, envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes, para todos os alunos. (...) A Competência existe (...) numa acção contextualizada, definindo-se como um Saber-agir / reagir, um saber mobilizar recursos da mais variada ordem, para equacionar e resolver as situações em que os indivíduos e as comunidades se inserem»[68].

No entender de PERRENOUD[69], «A competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias. (...) A abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar». E acrescentamos: no mundo em que vive e do qual faz parte integrante.

Convém não perder de vista que as competências requeridas na vida quotidiana não são desprezíveis, já que uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, revela-se mal preparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida quotidiana.

«As competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, (...); supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma

---

[68] In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista1/as%20competencias.htm

[69] PERRENOUD, Philippe - *Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, ASA, 2001, p.17.

parte das competências, que se desenvolvem fora da escola, apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro, etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. Enfim, estas últimas não esgotam a gama das competências humanas; a noção de competências remete para situações perante as quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Le BOTERF compara a competência a um "saber-mobilizar": Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente»[70].

«A escolaridade funciona baseada numa espécie de "divisão do trabalho": à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida quotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas»[71].

Em termos actuais o socioconstrutivismo tem apresentado um quadro explicativo de conceitos como o de competência que convém ter em conta para compreendermos melhor a realidade que nos rodeia no nosso quotidiano. Convém notar que o socioconstrutivismo não é nem um método nem uma corrente pedagógica mas um quadro geral de referência: um paradigma epistemológico do conhecimento. Ele organiza a reflexão e a acção daquilo que interessa no processo de construção dos conhecimentos. Os professores e os alunos são os especialistas da construção dos conhecimentos[72].

Os conceitos de qualificação e de competência não são sinónimos: a qualificação simboliza as «qualidades» que uma pessoa deve adquirir e deter para fazer determina-

---

[70] In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/construir%20competencias.htm#Não%20há%20competências%20sem%20saberes

[71] In *Ibidem*.

[72] Cf. JONNAERT, Philippe - Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, Bruxelles, De boeck, 2002, p. 2.

do trabalho «o que faz com que o primeiro que aparece não pode executar esse trabalho; formação e aprendizagem são os elementos constitutivos da qualificação[73], ao passo que «as competências adoptam uma função muito diferente daquela visão inicial da qualificação. Estabelecem as interacções úteis entre a tarefa que uma pessoa realiza e o potencial que ela detém. Nesta perspectiva as competências geram as relações que se estabelecem entre os conhecimentos da pessoa que age e as suas acções»[74].

«As diferenças entre competência e desempenho, demonstradas pelos psicólogos são observadas quotidianamente pelos professores na sua aula. Sem dúvida a corrente de pedagogia diferenciada é uma tentativa de resposta a esta dificuldade»[75].

Quatro pontos de vista diferentes[76]

A opinião dos linguistas	A opinião dos psicólogos do desenvolvimento cognitivo	Opinião dos psicólogos e dos sociólogos do trabalho	Opinião dos pedagogos que seguem uma pedagogia por objectivos
A competência linguistica é um potencial individual que ainda não está activo. Ela é actualizada através do desempenho.	O desempenho é a actualização, em situação, da competência. Existem diferentes níveis de desempenho e de competência.	As competências de um indivíduo são sustentadas pelas suas potencialidades. Elas são o seu suporte para a acção e são tudo o que lhe permite compreender a organização da acção.	Um objectivo operacional é definido a priori, independentemente do sujeito.
A competência é uma característica inata.	A competência é uma característica inata e está inscrita numa perspectiva de desenvolvimento.	A competência faz referência às potencialidades de um indivíduo. Estas potencialidades têm um carácter inato.	Os objectivos operacionais não são inatos, eles são exteriores ao sujeito e não se inscrevem numa perspectiva de desenvolvimento.
O desempenho está ancorado numa situação de comunicação.	Os desempenhos estão ancorados nas situações. As situações são fontes de desempenho e critérios de competência.	A competência desenvolve-se em situação, transformando a situação. A acção está no coração da problemática.	Os objectivos operacionais são descontextualizados.

[73] Cf. *Ibidem*, p. 13.
[74] *Ibidem*, p. 14.
[75] *Ibidem*, p. 18.
[76] *Ibidem*, p. 24.

Correspondência entre as definições actuais e as mais antigas sobre o conceito de competência[77]

Uma competên-cia	D'Hainaut, 1988	Raynal e Rieunier, 1997	Gillet 1991	Perrenoud, 1997	Jonnaert, Lauwaers, Peltier, 1990	Merieu 1991	Pallascio 2000
faz referên-cia a um con-junto de elementos	Os saberes, os saber-fazer e os saber-ser	Os comportamentos	Um conjunto de conhecimentos conceptuais e processuais	Os recursos	As capacidades	Um saber identificar	Dispositivos de natureza cognitiva, afectiva, reflexiva e contextual
que o sujeito pode mobilizar	(não especificados)	Os seus comportamentos são potenciais	Os seus conhecimentos são organizados em esquemas operatórios	Os recursos são mobilizados	Estas capacidades são para seleccionar e coordenar	Este saber identificar é para entrar em jogo	A mobilização é exprimida através do conceito de disposição
para tratar uma situação	Tratamento das situações	Uma actividade complexa	Identificação de uma tarefa / problema e a sua resolução	Um tipo definido de situações	A representação da situação pelo sujeito	Uma situação determinada	As situações problema
com sucesso	«exercer adequadamente um papel, uma função ou uma actividade»	«Exercer com eficácia uma actividade»	«Uma acção eficaz»	«Agir eficazmente»	«Responder mais ou menos de forma pertinente à solicitação da representação de uma situação»	«Uma combinação apropriada das capacidades»	«Uma acção responsável, isto é, concebida, gerada e aplicada pelo co-nhecimento de causa

«A competência é um saber-agir fundado na mobilização e utilização de um conjunto de recursos. Para a comunidade francesa da Bélgica, (...) competência: atitude a pôr em acção um conjunto organizado de saberes e atitudes permitindo realizar um certo número de tarefas. (...) A expressão «saber-agir» distingue a competência do simples «saber-

[77] *Ibidem*, p. 31.

fazer», muito limitado no seu efeito, segundo este autor, e mais associado ao seu objecto de exercício. Através desta ideia de «saber-agir» a competência torna-se indissociável dos contextos nos quais ela se manifesta e das situações que ela permite tratar (MEQ, 2001)»[78].

Comparação entre competência e capacidade[79]

Uma capacidade	Uma competência
É uma estrutura cognitiva estabilizada. Por exemplo: conhecer um procedimento para descobrir a fórmula da área de um quadrilátero. Comentário: Uma capacidade faz referência a um conteúdo já construído pelo sujeito.	É um concretizar eficaz (mobilização, selecção, coordenação) de recursos variados para tratar uma determinada situação. Este concretizar varia de situação para situação. Comentário: A competência envolve uma série de recursos de acordo com a situação na qual se encontra o sujeito e sobretudo da representação que ele faz dessa concretização. Não será necessariamente a mesma que ele utilizara numa outra situação de inquérito.
É organização invariável para um tipo de situações.	É contextualizada numa situação e é tributária da representação que o sujeito faz dessa situação.
Comentário: Seja qual for a situação, as propriedades da multiplicação ficarão invariáveis e independentes em relação à situação na qual foram utilizadas.	O texto histórico redigido pelos alunos adquire um significado particular por causa do contexto de aniversário da escola.
Ela refere-se a um conteúdo preciso e claramentedefinido, ela é determinada por uma dimensão particular de um saber codificado.	Ela convoca as capacidades que se podem inscrever nos conteúdos disciplinares variados. Ela não é necessariamente inscrita numa única disciplina escolar.
Ela pode ser utilizada num número variado de situações pertencendo a uma mesma classe de situações neste sentido ela é transversal.	Uma competência é sempre específica a uma situação particular e é tributária da representação que o sujeito construiu dessa situação e dos recursos aos quais ele tem acesso como das dificuldades dessa situação particular. Uma competência é específica de uma situação mas também das representações dos sujeitos que a realizam.
Uma capacidade abarca os critérios que permitem verificar em que medida ela foi utilizada com sucesso numa dada situação.	Uma competência tem em consideração a sua própria evolução. Não somente a situação deve ser tratada com sucesso mas é preciso ainda que o resultado desse tratamento seja aceitável socialmente. A competência contém, portanto, uma dimensão ética.
Uma capacidade só mostra o seu significado pleno assim que é utilizada para pôr em acção uma competência. Uma capacidade só tem sentido se é constitutiva de competências.	Uma competência (...) apela a uma ou várias capacidades sem as quais o tratamento de uma situação é impossível. Uma competência é mais tributária das capacidades.

[78] *Ibidem*, p. 35.
[79] *Ibidem*, pp. 52-53.

«Uma arquitectura de competências pode ser definida articulando-se entre elas os diferentes elementos: uma situação, capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares, recursos afectivos, recursos sociais, recursos contextuais e estratégias para vencer as dificuldades da situação, etc. O elemento mais importante desta arquitectura é a situação. Ela é ao mesmo tempo o ponto de partida da competência e o principal critério que servirá para verificar se a competência foi eficaz ou não ao se pôr em prática»[80].

«Para os construtivistas, os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito através das experiências que ele vive no seu ambiente, a partir do que ele já viveu e através das interacções com os outros. O saber codificado nos programas escolares, não é transmissível para os construtivistas»[81].

Os conhecimentos reúnem, segundo uma perspectiva construtivista, quatro características:

«1) Os conhecimentos são construídos (e não transmitidos);

2) Os conhecimentos são temporariamente exequíveis (e não definidos uma vez por todas);

3) Eles necessitam de uma prática reflexiva (não são admitidos como tais sem se colocarem em causa);

4) Eles são situados em contextos e situações (e não descontextualizados)»[82].

Os construtivistas defendem que o conhecimento não é o resultado de uma recepção passiva de objectos exteriores, mas constitui antes o fruto da actividade do sujeito, sendo este o construtor dos seus conhecimentos através de uma actividade reflexiva sobre o que ele já sabe, adaptando os seus próprios conhecimentos às exigên-

[80] *Ibidem*, p. 61.
[81] *Ibidem*, p. 66.
[82] *Ibidem*, p. 69.

cias da situação com a qual ele é confrontado e às características que ele descodifica sobre o objecto a aprender[83].

O conceito de situação torna-se o elemento central da aprendizagem. É em situação que o aluno forma, modifica ou recusa os conhecimentos situados e desenvolve as competências situadas, pelo que as situações no interior das quais os alunos podem construir os conhecimentos à sua maneira e desenvolver as competências são determinantes numa perspectiva construtivista.

Ao professor compete «(...) criar situações que permitam ao aluno aí construir conhecimentos e desenvolver competências. Uma competência é construída, situada, reflexiva e temporariamente exequível. O conceito de competência pode inscrever-se num paradigma epistemológico construtivista do conhecimento»[84].

Na sequência de tudo quanto vimos a referir, surge uma questão pertinente e actual: Que competências[85] privilegiar?

Dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso. Pode-se então dizer que as competências são um horizonte, sobretudo para aqueles que se orientarem para profissões científicas e técnicas, servirem-se das línguas na sua profissão ou fizerem pesquisa. Pode-se dizer que a escola é um lugar onde todos acumulam os conhecimentos de que alguns necessitarão mais tarde, em função de sua orientação.

Toda a escolha coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de competências desde a escola implicaria uma diminuição dos programas nacionais, com vista a libertar o tempo requerido para exercer a transferência e acarretar a mobilização dos saberes. Isso é grave? É realmente necessário que, na escola obrigatória, se aprenda o máximo

[83] Cf. *Ibidem*, p. 71.
[84] *Ibidem*, pp. 76-78.
[85] Cf. JONNAERT, Philippe - *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, pp. 76-78.

de matemática, de física, de biologia para que os programas pós-obrigatórios possam ir ainda mais longe? Diminuir programas e trabalhar um número mais limitado de noções disciplinares, para levar à sua operacionalização, não prejudicaria muito aqueles que fizeram estudos especializados nos domínios correspondentes, mas daria melhores hipóteses a todos os outros. Não somente àqueles que deixarão a escola aos 15 anos, cujo número diminui nas sociedades desenvolvidas, mas àqueles que, com um doutorado em história, nada compreendem de energia nuclear, enquanto que os engenheiros de mesmo nível permanecem igualmente perplexos diante das evoluções culturais e políticas do planeta.

A abordagem por competências choca-se com a relação do saber de uma parcela dos professores, também sendo necessário considerar uma evolução sensível das pedagogias e dos modos de avaliação. Construir competências desde o início da escolaridade não afasta das finalidades fundamentais da escola, bem ao contrário. Em compensação, isso passaria por uma transformação significativa de seu funcionamento.

«A trilogia das habilidades, ler, escrever, contar, que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências da nossa época. A abordagem por competências busca simplesmente actualizá-la»[86].

Com o intuito de reforçar a identificação entre o pensamento de AS e aquele que subjaz ao Decreto-lei nº6/2001, parece-nos pertinente atentar neste extracto de uma obra agostiniana que, apesar de longo, parece-nos esclarecedor:

«É além de tudo essencial que a escola se não separe do mundo; não há escolas e oficinas; há um certo género de oficinas em que trabalham crianças nas tarefas que lhe são adequadas e lhes vão facilitando o desenvolvimento do corpo e do espírito; vão colaborando no que podem e no que sabem para que a vida melhore. Ninguém fugirá da

[86] In *Ibidem*.

escola e a olhará como um horror no dia em que a deixemos de conceber como o lugar a que se vai para receber uma lição, para a considerarmos como o ponto de condições óptimas para que uma criança efectivamente dê a sua ajuda para a todos e os que estão procurando libertar a condição humana do que nela há de primitivo; não se veja no aluno o ser inferior e não preparado a que se põe tutor e forte adubo; isso é o diálogo entre o jardineiro e o feijão; outra ideia havemos de fazer das possibilidades do homem e do arranjo da vida; que a criança se não deixe nunca de ver como elemento activo na máquina do mundo e de reconhecer que a comunidade está aproveitando o seu trabalho; de número na classe e de fixador de noções temos de a passar a cidadão»[87].

A Educação para a Cidadania também pode ser concretizada ao nível da Educação Moral e Religiosa Católica [daqui por diante esta designação será substituída pela sigla EMRC], na medida em que os conteúdos que esta veicula se coadunam com os ministrados por aquela.

Vivendo numa sociedade caracterizada por profundas e inúmeras mudanças de vária ordem, é urgente, mais do que nunca, contribuir para que as pessoas se tornem mais interventivas na sociedade e, ao mesmo tempo, mais próximas, solidárias, justas, umas das outras e que revelem uma maior sensibilidade face às situações em que é notória a existência de um problema social ou desfavorecimento humano. Assim sendo, interessa motivar e preparar para uma intervenção mais activa e adequada no espaço sociedade por forma a melhorar a qualidade de vida dos seus membros.

Uma vez que a escola é um local por excelência dedicado à oferta de um «(...) conhecimento extenso e variado quanto aos significados do mundo e da pessoa humana, revela-se como fundamental a existência de um espaço que, dentro da própria escola,

[87] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal*, pp. 74-75.

assegure explicitamente a abordagem das principais questões da existência humana e a interpretação profunda dos acontecimentos da vida e da história»[88].

A EMRC é esse elemento que responde por completo à finalidade educativa da escola, pelo que «(...) compete sobretudo aos Pais decidirem por uma formação em ordem à humanização integral e que assim estabeleça e desenvolva o confronto com as principais e verdadeiras questões da existência humana e possibilite a leitura e interpretação, fundamentada na Mensagem Cristã e nos valores essenciais da pessoa humana, das realidades do nosso tempo e dos acontecimentos que a história vai formulando»[89].

A este propósito atente-se na reflexão de Fernando Moita (Prof. de EMRC):

«Educar é desenvolver o sentido da responsabilidade pessoal e formar para a cidadania. É receber os conhecimentos (a memória) de uma comunidade, interpretar o quotidiano e projectar o futuro pessoal e social. Tudo isto acontece não de forma neutra mas inserido numa tradição viva de valores que confira identidade própria a qualquer projecto educativo»[90].

A actualidade do pensamento de AS encontra eco no campo de acção da EMRC, na medida em que existe uma grande identificação no que aos objectivos da educação diz respeito, como poderemos ver nos extractos da obra agostiniana que se seguem.

Em *Sanderson e a Escola de Oundle*[91] refere: «Para que uma escola possa funcionar pondo sobretudo em acção o espírito empreendedor e criador, é necessário que tenha liberdade para organizar os seus programas e para adoptar os processos de ensino que lhe pareçam mais convenientes; (...)».

---

[88] MILTON, Jaime - *A Educação Moral e Religiosa Católica um valor de diferença*, in http://antigo.ecclesia.pt/agencia/12junho96/coment.htm#coment

[89] *Ibidem.*

[90] In http://www.ecclesia.pt/destaque/matriculas_emrc_2001/moita.htm

[91] SILVA, A. - *Sanderson e a Escola de Oundle*, Lisboa, Inquérito, 1944. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 275.

«(...) a escola deve ter por supremo objectivo abrir os olhos dos rapazes para a realidade ambiente e dar-lhes o gosto e os meios de intervirem activamente para que ela se modifique num sentido de melhoramento; trata-se de criar forças activas e não de lançar para o mundo seres dispostos a todos os conformismos e a todas as renúncias»[92].

Em *As Escolas de Winnetka*[93] refere que «(...) falta à sua missão a escola que não desenvolve no aluno toda a sua personalidade; a escola deve ser o lugar em que a criança mostra e firma a sua originalidade, a sua capacidade de criação e de emoção; a aula não deve ser nunca a máquina que, segundo a expressão vulgar, «quebra a vontade» dos alunos e faz deles os seres passivos, que são realmente cómodos, mas de que a sociedade não tira nenhum proveito: não tem nada que se criar o «obediente», tem que se criar o «responsável», o responsável perante si próprio, perante a sua escola, perante a sua cidade, o seu país, perante a humanidade inteira; e a verdadeira disciplina só pode nascer duma forte e bem desenvolvida personalidade que tenha ao mesmo tempo a ideia de que está sendo útil no mundo e que dela o mundo espera algum trabalho».

Em *O Método Montessori*[94] ficámos a saber que «os alunos que saem de uma escola montessoriana levam dentro de si a semente, os elementos de formação de uma sociedade nova; todas as relações sociais que aprenderam na escola tiveram por base a sinceridade, a pureza, a racionalidade, o desejo de ser útil, a bondade inteligente e activa; a injustiça não há-de deixá-los indiferentes e, pondo todo o amor nas suas tarefas, saberão ligar-lhe a firmeza, porque a sua vontade se formou liberta de entraves e desvios».

---

[92] *Ibidem*, pp. 279-280.

[93] SILVA, A. - *As Escolas de Winnetka*, in *Iniciação, Cadernos de Informação Cultural*, Lisboa, Edição do Autor, 3ª Série, 1940. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 237.

[94] SILVA, A. - *O Método Montessori*, Lisboa, Inquérito, 1939. As páginas citadas fazem parte da seguinte obra: SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000.

A formação para a cidadania aliada ao desenvolvimento da própria personalidade são os dois eixos estruturantes da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro): "O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (nº 4 do artº 2)»[95].

Ao contribuir para a realização do educando «(...) a Escola sabe que, para ser consistente, precisa de um enraizamento num corpo ético que lhe confira identidade e projecto. No horizonte desses valores universais da civilização integra-se a própria tradição cristã, criadora de cultura, portadora duma mundividência própria, apontando um caminho preciso de realização humana.

A abertura à dimensão religiosa e, por conseguinte, à transcendência é uma constante no indivíduo e em todas as culturas e civilizações. A pessoa transporta consigo essa abertura ao Outro, à verdade, à beleza, ao mistério, onde se justifica e se reconhece portadora de futuro e de sentido»[96].

A importância da EMRC, no espaço escolar, alicerça-se no facto de a problemática religiosa suscitar questões fundamentais da existência humana e de oferecer, como resposta, grelhas de leitura em profundidade, do viver pessoal e da história.

«O acto educativo em EMRC apresenta-se como portador de respostas sobre o sentido último da realidade, visando a formação da consciência num itinerário progressivo e evolutivo de passagem da heteronomia para a autonomia.

---

[95] In http://www.ecclesia.pt/destaque/matriculas_emrc_2001/moita.htm
[96] *Ibidem.*

Assim, o adolescente/jovem, responsável e livre nas suas escolhas éticas, vai assumindo valores e princípios morais com validade universal, preparando-se para assumir o seu papel e o seu compromisso na sociedade ao serviço dos outros»[97].

A disciplina de EMRC pretende ajudar o jovem a ser, isto é, a vencer os obstáculos que lhe possam aparecer pela frente e proporcionar-lhe os recursos para que cada um, num ambiente de liberdade, mas com a indispensável responsabilidade, se possa descobrir a si mesmo, descobrir os outros, realizar-se e continuamente desenvolver-se. Além disso, «(...) sendo um espaço de liberdade criadora esta disciplina curricular proporciona ao adolescente e ao jovem um espaço e um tempo de descoberta de si próprio e do mundo, possibilitando-lhe o exercício da mútua compreensão, cooperação e entreajuda. Lança-lhe o desafio para a participação na construção de uma sociedade livre, justa e solidária»[98].

Resta afirmar que «(...) ao apostar numa educação para a identidade a disciplina de EMRC oferece ao jovem um contributo para a descoberta da própria identidade-esforço permanente - e para o crescimento e afirmação das suas potencialidades expressas em responsabilidade social e cívica, espírito crítico e criativo.

Ao educar para valores e atitudes, a Educação Moral está consciente de que o crescimento pessoal, social e moral do jovem (...) é, (...) um caminhar contínuo de busca de resposta às perguntas fundamentais: quem sou eu? qual o meu papel na sociedade?

A disciplina de EMRC, no espaço lectivo (45', 50' ou 90'), e em tantas e variadas actividades não lectivas (campanhas de solidariedade, acampamentos, visitas a Instituições, debates, visitas de estudo, exposições, festas...), é um contributo fundamental para o desenvolvimento global do jovem, possibilitando-lhe pistas de crescimento e de superação de si mesmo em vista à sua realização pessoal e social»[99].

---

[97] *Ibidem.*
[98] *Ibidem.*
[99] *Ibidem.*

Resta-nos afirmar que se «(...) é verdade que a educação para a cidadania, assim como a educação de uma forma geral, por si só, não poderão resolver os problemas que as pessoas enfrentam no seu quotidiano»[100], também o será, por certo, que «(...) podem assegurar que as pessoas são capazes de viver as suas vidas baseadas nos princípios da paz, da harmonia, respeito e tolerância e que saberão identificar quando esses princípios estão a ser violados. As pessoas deverão também estar atentas às suas responsabilidades e como as podem exercer»[101]. A EMRC e o pensamento de AS visam um objectivo comum: ajudar a pessoa do educando a viver melhor e a ajudar os outros a conseguirem-no, na liberdade, na tolerância, no respeito mútuo, na fraternidade, no amor, entre outros valores, verdadeiros fundamentos da nossa existência e convivência interpessoal.

Confrontando os valores de AS com as competências essenciais do Ensino Básico, verificámos a seguinte correspondência:

valores de AS	Competências essenciais do Ensino Básico[102]
Autonomia	(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para bordar situações e problemas do quotidiano. (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
Cooperação (trabalhar em grupo)	(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

[100] NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel - *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, ASA, 2001, p. 106.
[101] *Ibidem.*
[102] In http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/LivroCompetenciasEssenciais/CompetenciasGerais.pdf

Há outros valores agostinianos que não encontram correspondênca nas competências essenciais do Ensino Básico, de que constituem exemplos os seguintes: liberdade, autenticidade, justiça, solidariedade, tolerância, respeito pelos outros, simplicidade.

Do confronto entre as competências essenciais do Ensino Básico e as competências gerais a desenvolver no domínio da EMRC[103] verificámos as seguintes coincidências ou semelhanças:

Competências essenciais do Ensino Básico	EMRC
(nº 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (nº 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.	(nº 9) Procurar uma actualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspectiva da construção de um projecto de vida social e profissional. (nº 4) Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano.
(nº 3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.	(nº 11) Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação. (nº 12) Utilizar o código ou os códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio.
(nº 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.	(nº 14) Utilizar duas línguas estrangeiras em situações do quotidiano, resolvendo as necessidades básicas de comunicação e apropriação da informação.
(nº 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.	(nº 7) Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem.
(nº 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.	(nº 13) Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático.
(nº 9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.	(nº 8) Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.
(nº 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.	(nº 10) Desenvolver hábitos de vida saudáveis, a actividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades.

[103] In http://emrc.com.sapo.pt/profs/dossier/dossier.htm

As competências gerais a desenvolver no domínio da EMRC que não fazem parte, de uma forma explícita, das competências essenciais do Ensino Básico.

(nº 1) Participar na vida cívica de forma crítica e responsável.
(nº 2) Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra.
(nº 3) Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos.
(nº 5) Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património.
(nº 6) Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas.

A competência essencial do Ensino Básico que não se encontra referida explicitamente nas competências gerais a desenvolver no domínio da EMRC

(nº 7) Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem.

2.3. EMRC no quadro curricular: A EMRC na Escola Pública

Será que o Estado é obrigado a proporcionar aos seus membros uma educação religiosa?

É já um lugar comum que o Estado deve promover uma educação completa, integral, pelo que ele não pode ignorar qualquer problema que afecte a existência humana.

Começamos por afirmar que o sentido da vida é uma questão fulcral para a existência de qualquer pessoa. «(...) É precisamente a descoberta de um sentido para a vida, um sentido proporcionado à dignidade da pessoa, o que dá coerência, harmonia, equilíbrio, beleza, alegria e gosto de viver, tornando a vida autenticamente feliz nas mais diversas circunstâncias. Se a vida não tem sentido, então, para quê viver, para quê o respeito pela sua vida e pela dos outros, para quê estudar e trabalhar, e porque não evadir-se da vida pelo caminho dos vícios, das drogas, da violência, porque não o suicídio individual e colectivo?»[104]

A pergunta acerca do sentido da vida constitui uma questão de índole religiosa, na medida em que as ciências experimentais são incapazes de dar resposta apropriada aos grandes segredos da existência que poderão ser referidos assim: «(...) Que é o homem? Qual é o sentido da dor, do mal e da morte, que, apesar de tantos progressos alcançados, continuam a existir? Que há para além da vida terrena?»[105]

Ora «(...) a educação religiosa visa não só ensinar a verdade de Deus e do destino transcendente do homem, mas também ajudar o educando a descobrir essa resposta aos grandes enigmas da existência»[106].

---

[104] MORUJÃO, Geraldo, in *http://www.ipv.pt\millenium\pce6_gm.htm*
[105] *Ibidem.*
[106] *Ibidem.*

Acontece que se é verdade que o Estado não pode negligenciar esta dimensão fundamental da pessoa dos seus cidadãos, que necessitam de educação, também não deixa de o ser que esse mesmo Estado não dispõe de legitimidade para impor uma certa e determinada confissão a quem quer que seja. A fazê-lo, estaria, por certo, a ultrapassar o seu poder e autoridade.

Não se trata apenas da necessidade de desenvolver os valores religiosos, pois a eles estão intimamente ligados os valores morais. «A educação integral exige uma formação moral da pessoa de tal modo que lhe assegure a capacidade de discernimento crítico da realidade, a maturidade humana, assim como a capacidade de assumir atitudes responsáveis perante a vida através de um correcto uso da sua liberdade. A criança tem de ser educada moralmente para conseguir um equilíbrio psíquico, com o autodomínio dos seus sentimentos e impulsos primários, criando hábitos de virtude; com efeito, o espontâneo nem sempre é o que convém à auto-realização; a educação na virtude leva à motivação interior (o que há de mais oposto à coacção externa) e desenvolve a capacidade de conviver, no âmbito de uma sã "convivência de liberdades"»[107].

Deparando-se o Estado com uma realidade formada por uma sociedade simultaneamente pluralista e democrática, o sistema educativo deve corresponder «(...) às convicções publicamente expressas e livremente assumidas pelos cidadãos no que toca aos valores para a vida. Os valores não se podem impor, mas as instituições educativas, a começar pelas do Estado, têm de estar ao serviço dos valores, incluindo os valores morais e religiosos, pois estes são os que mais afectam a pessoa em ordem à vida»[108]. Daqui resulta o seguinte: existindo «(...) um número significativo de pais ou de alunos para quem uma determinada religião faz parte do seu sistema cultural, englobando tanto um enraizamento histórico como um conjunto de verdades e valores pessoais dotados

[107] *Ibidem.*
[108] *Ibidem.*

de significação decisiva para a sua existência e o pleno desenvolvimento da sua personalidade, não lhes pode ser negado o direito que têm a uma educação que não apenas não contrarie esses valores, mas que os preserve e desenvolva, caso manifestem esta vontade»[109].

Todavia, há que ter em conta que «(...) nenhum ensino religioso confessional pode ser ministrado a quem o não queira. A sociedade pluralista e democrática em que vivemos não costuma privilegiar nenhuma determinada religião, ainda que maioritária»[110].

Ao contrário daquilo que muitas pessoas pensam e afirmam, em Portugal, os católicos não usufruem de qualquer privilégio para terem uma aula de EMRC nas Escolas públicas. «(...) O que sucede é que é um direito que os católicos têm — e têm-no não por serem católicos, mas por serem cidadãos — de terem este ensino nas Escolas estatais está garantido por um acordo bilateral entre o Estado português e a Santa Sé, através de um instrumento jurídico de direito internacional, chamado "Concordata"»[111]. Acresce referir que «(...) mesmo quando outras confissões religiosas não tenham feito acordo bilaterais com o Estado português, as nossas leis permitem uma disciplina de Educação Religiosa correspondente a essas mesmas religiões, assim acontecendo efectivamente»[112].

Resta afirmar que a justificação para a existência do ensino religioso escolar se encontra na necessidade de dar uma resposta às exigências duma educação integral, que abarque também a dimensão religiosa, como uma dimensão inegável da pessoa. «(...) É,

---

[109] *Ibidem.*
[110] *Ibidem.*
[111] *Ibidem.* A Concordata foi um acordo entre o Estado português e a Santa Sé, firmado a 7 de Maio de 1940 logo no período da longa ditadura fascista liderada por Salazar. O objectivo era instituir uma convenção que "reconheça e garanta a liberdade da Igreja e salvaguarde os legítimos interesses da Nação Portuguesa, inclusivamente no que respeita às Missões Católicas e ao Padroado do Oriente".
Dito desta forma até parece um documento cujos objectivos são perfeitamente legítimos, mas sob o malabarismo retórico do prólogo citado, escondem-se as razões que levaram à sua criação: a necessidade do reconhecimento (e bênção) pelo Vaticano, a principal autoridade espiritual e religiosa da época, da obscura ditadura fascista que tinha sido imposta em Portugal. (...). In http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Concordata.html#1
[112] *Ibidem.*

portanto, uma exigência da Escola. Por outro lado, dar resposta a esta exigência não é uma mera exigência educativa da Escola; é mesmo um dever do Estado para que garanta o uso efectivo do direito que compete aos pais de darem aos filhos a educação que pretendam. De facto, este direito está reconhecido pela ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26°: "os pais têm o direito preferencial de escolher o tipo de educação que tem de se dar aos filhos", e também a Constituição da República Portuguesa impõe ao Estado a obrigação de "cooperar com os pais na educação dos filhos", no artigo 67°, alínea c). E este direito fundamental não depende da confessionalidade dum Estado e os Estados confessionais não podem negar este direito primordial dos pais; o Estado confessional tem o dever de respeitar os direitos das minorias»[113].

O Papa João Paulo II, aos participantes no Simpósio do Conselho das Conferências Episcopais da Europa sobre o Ensino da Moral e da Religião nas Escolas Públicas, em 1991, disse o seguinte:

«É oportuno que o ensino da religião na escola pública persiga um comum objectivo: 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 objectivo do cristianismo, segundo a interpretação autêntica e integral que lhe é dada pela Igreja Católica, de modo a garantir quer o processo didáctico 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»[114].

---

[113] MORUJÃO, Geraldo in http://www.ipv.pt/millenium/pce6_gm.htm

[114] Cit. in RIBEIRO, José António Queiroz - Perspectivas sobre o Ensino Religioso Escolar, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, I, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997, p. 168.

«Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre os alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja operosidade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana»[115].

«A disciplina de EMRC (...) é o lugar da procura religiosa existencial e moral inerente ao crescimento humano, em ordem ao desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa. É esta, sem dúvida, uma das principais finalidades da escola. Para realizar esta tarefa de educação moral e religiosa na Escola - uma das suas tarefas mais importantes - a Igreja Católica torna-se aí presente, através dos professores de EMRC que, em seu nome, assumem esta responsabilidade. Os professores de EMRC, representam, pois, a instituição eclesial para exercer esta forma específica do Ministério da Palavra, dentro do quadro escolar. Exercendo, deste modo, o seu ministério, os professores de EMRC ajudam a realizar o mandato de Jesus Cristo, tal como no-lo transmitem os apóstolos: «Ide, pois, e fazei que todas as nações se tornem discípulos ... ensinando-as a observar tudo quanto Vos ordenei» (Mt. 28, 19-20)»[116].

---

[115] Concílio Vaticano II - *Declaração sobre a Educação Cristã*, nº 5, cit. in CARRILHO, António José Cavaco (coord.) - *Educação Moral e Religiosa Católica, 8º Ano, Guia Pedagógico do Professor*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1993, p.5 .

[116] SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, Lisboa, Editora Rei dos Livros, 1990, pp. 15-16.

2.3.1. FINALIDADES E OBJECTIVOS DA DISCIPLINA DE EMRC

«A EMRC escolar é (...) um lugar cultural onde se pode pôr publicamente a questão de Deus, a uma grande escala e fora do círculo da comunidade estritamente eclesial.

O fim imediato das aulas de EMRC não é de animar a fé; a fé não é um pré-requisito para participar activamente na aula. Neste sentido o objectivo da EMRC escolar não é de comunicar a fé, mas mais humildemente, de a tornar possível. Trata-se de estabelecer as condições que permitam a cada aluno situar-se livremente e com conhecimento de causa em relação à questão de Deus e de Jesus Cristo, com todas as consequências comportamentais, individuais e comunitárias, que daí advenham»[117].

E que objectivos tem a EMRC Escolar?

«A EMRC escolar procura ajudar os alunos, em ordem à sua humanização integral, a confrontar-se, na totalidade da sua pessoa e de forma sistemática e responsável, com os verdadeiros problemas da vida e com o mistério último e global da existência (problema do sentido último), tais como são postos e resolvidos pelas religiões (dimensão religiosa) e, em particular, pela religião judeo-cristã (cristianismo)»[118].

«Podemos formular assim o objectivo fundamental desta educação: Oferecer aos jovens as condições, no plano existencial e intelectual, que lhes permitam situar-se livremente e com conhecimento de causa face ao Cristianismo»[119].

[117] *Ibidem*, p. 14.
[118] *Ibidem*, pp. 33-34.
[119] *Ibidem*, p. 34.

«São finalidades[120] da disciplina de EMRC:

- Favorecer a maturação do aluno no plano humano, religioso e moral;

- Permitir um conhecimento mais pormenorizado dos elementos essenciais da Mensagem cristã;

- Aprofundar, em simultâneo, a experiência pessoal e o facto religioso, com particular incidência na tradição judeo-cristã;

- Permitir a descoberta do sentido pleno da vida, esclarecido pela Palavra da Bíblia;

- Desenvolver o respeito pela autoridade e pelas diferentes posições ideológicas e religiosas e incentivar todas as formas de dar e de receber;

- Criar condições para a vida em grupo e para a participação activa e responsável na sociedade e na comunidade eclesial, acompanhando os alunos no seu desenvolvimento social».

Objectivos gerais do 2º Ciclo[121]

«No domínio dos valores e atitudes:

- Querer viver a fase terminal da infância de forma positiva para melhor consolidar as aquisições anteriores.

- Abrir-se aos valores da honestidade, da rectidão, do respeito, da obediência, da verdade, da confiança, da responsabilidade e da colaboração, para uma atitude positiva, face a Deus e aos outros, no cumprimento dos deveres.

---

[120] DGEBS, *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico*, 3º Ciclo, Lisboa, 1991, p. 275 (Transcrição).
[121] *Ibidem*, pp. 269 - 270 (Transcrição).

- Sensibilizar-se aos valores do louvor, da solidariedade, do amor, do perdão, da esperança, da alegria, do espiritual e da fé, em ordem à descoberta do sentido pleno da sua vida humana e cristã.

- Aceitar, com liberdade e responsabilidade, a pessoa de Jesus cristo e a sua Mensagem, para o seu crescimento pessoal e comunitário.

- Testemunhar a sua fé cristã na vida familiar, escolar, social e eclesial.

No domínio das aptidões:

- Interpretar e confrontar alguns textos do Antigo e do Novo Testamento.

- Situar as suas atitudes pessoais face aos valores humano-cristãos.

- Captar o sentido do Mandamento Novo, em ordem à sua vivência concreta.

- Exprimir com rigor e adequação, nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, os conteúdos temáticos estudados.

- Exercitar-se na vivência dos valores humano-cristãos para conduzir a sua vida de forma positiva, face a si próprio e aos outros.

No domínio dos conhecimentos:

- Compreender os valores que ajudam a organizar a pessoa e regulam a convivência social.

- Saber que Jesus Cristo, na Sua actuação, se guiou pelos valores duráveis.

- Conhecer a Mensagem bíblica do Antigo e do Novo Testamento, que fundamenta os valores humano-cristãos essenciais.

- Identificar os valores subjacentes às normas humanas e cristãs.

- Descobrir a importância dos conteúdos principais da fé cristã, em ordem ao crescimento para uma vida mais feliz.

- Apreender os diferentes aspectos da vida, que ressaltam da mensagem bíblica e da Tradição cristã.

- Compreender os papéis masculino e feminino na família e na sociedade».

Objectivos gerais do 3º Ciclo[122]

«No domínio dos valores e atitudes:

- Viver as transformações e as virtualidades inerentes à etapa adolescencial de forma positiva.

- Assumir os valores da confiança, da perseverança, da fidelidade, do perdão e da esperança, para iniciar a adolescência, de modo agradável.

- Assumir os valores do reconhecimento, da fraternidade universal, do saber escolher e da esperança para uma vivência feliz do seu crescimento.

- Optar pelo estilo de vida de Jesus Cristo, segundo a sua vocação, e empenhar-se na vida social e eclesial.

- Testemunhar a sua fé cristã na vida familiar, escolar, social e eclesial.

No domínio das aptidões:

- Exercitar-se na interpretação da realidade humana e cristã.

- Aprender a formular questões e procurar as respostas adequadas.

- Aprofundar em grupo os conteúdos e as implicações da Mensagem Cristã.

- Exprimir com rigor e adequação, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, os conteúdos temáticos estudados.

- Seleccionar valores e hierarquizá-los.

---

[122] *Ibidem*, pp. 277 - 278 (Transcrição).

- Aprender a intervir na transformação do meio social e eclesial.

- Elaborar o seu código de valores e orientar-se por ele.

No domínio dos conhecimentos:

- Descobrir a sua identidade humano-cristã pelo aprofundamento da experiência pessoal e da Mensagem Cristã.

- Descobrir o sentido pleno da vida para uma maior responsabilização da sua existência humano-cristã, individual e colectiva.

- Conhecer as principais figuras e acontecimentos bíblicos do Antigo Testamento e o Deus de Jesus Cristo revelado no Novo Testamento.

- Descobrir a Pessoa e a Mensagem de Jesus Cristo como o Amigo que oferece a vida em abundância.

- Reconhecer a diferenciação do ser masculino e feminino em ordem a uma complementaridade na responsabilidade.

- Identificar o Deus de Jesus Cristo e conhecer a Pessoa de Jesus Homem e Deus.

- Compreender as características da Comunidade eclesial e conhecer a vocação-missão de S. Paulo como estímulo e interpelação pessoal.

- Apreender a importância da liberdade moral, pela promoção da capacidade de escolher o Bem e a Verdade, de forma responsável.

- Identificar os critérios religiosos e morais hauridos na Mensagem Cristã, como orientação na resposta às questões levantadas pela realidade humana».

2.3.2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA EMRC (NOS 2º E 3º CICLOS)

«O conteúdo da EMRC escolar é essencialmente a Mensagem cristã, como resposta à procura de sentido que caracteriza a situação, genericamente considerada, dos alunos. A apresentação deste conteúdo deve, também, tornar possível a síntese entre a fé e a cultura, a fim de permitir aos jovens terem uma visão cristã da pessoa humana, da história e do mundo, bem como da sua própria situação pessoal, social e cultural concreta»[123].

2º Ciclo[124]

5º Ano	6º Ano
Módulo 1: SOU PESSOA * Normas: biológicas, civis e morais * Diferenciação sexual homem - mulher * As regras; o diálogo; os sentimentos * Direitos e deveres * A criação do Homem (homem - mulher): radical igualdade, complementaridade * A felicidade, fruto da honestidade e da rectidão	Módulo 1: EU, UMA HISTÓRIA DE AMOR * O amor dos pais * A vida nasce da vida * Deus-criador é Deus-Pai * A origem do amor dos pais * O homem, responsável pelo equilíbrio da natureza
Módulo 2: A FAMÍLIA * A família: elementos e funções internas * Os valores da e na família * A família: núcleo base da sociedade * A família na Bíblia (A. T. e N. T.) * Viver em família: o respeito e o amor	Módulo 2: TODO O HOMEM É MEU IRMÃO * A fraternidade universal * Modelos de fraternidade (Gandhi, Braille, Florence Nightingale, R. Follereau, etc.) * O Natal, festa da fraternidade * Amar e respeitar os outros: a solidariedade
Módulo 3: O MEU GRUPO * O que é um grupo * A vida em grupo * A Lei e o grupo * O Mandamento do Amor * A verdade, a confiança e a abertura aos outros * A solidariedade	Módulo 3: FAZER AS PAZES * Reconhecer os próprios erros * Eu e os problemas sociais * O perdão e a reconciliação * O exemplo de Jesus: o perdão total * A Páscoa: vitória definitiva do bem * A paz, compromisso de todos e de cada um
Módulo 4: SOU CIDADÃO * Direitos e deveres: cidadania * Os direitos do Homem * Organizações para a defesa dos nossos direitos * A Páscoa: festa da cidadania no Povo de Deus * O desenvolvimento social * A responsabilidade e a colaboração na sociedade	Módulo 4: AS CAPACIDADES PRÓPRIAS * Crescer também por Deus * Manifestações do espírito humano * Deus, Espírito de Vida * O progresso da humanidade * Construir a vida, seduzido pelo bem
Módulo 5: A IGREJA * A pertença a um grupo de fé * A Igreja e as questões sociais * O serviço dos outros	Módulo 5: QUERO VIVER E SER FELIZ * O desejo profundo de felicidade * A vida biológica e a pessoa * A vida para além da morte * A ressurreição de Jesus * Viver na alegria e na esperança * Os valores que dão sentido à vida

[123] SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, pp. 35-36.
[124] In *SDEC: Secretariado Diocesano da Educação Cristã (Porto).*

3° Ciclo[125]

7° Ano	8° Ano	9° Ano
Módulo 1: A MUDANÇA * A puberdade e a adolescência * As transformações psico-fisiológicas e afectivas * A experiência de mudança de Abraão e de Jesus * Aceitar mudar, confiar na vida	Módulo 1: AS MINHAS AVENTURAS * A atracção do desconhecido * Formas (géneros) literários nos Evangelhos * A parábola "O Filho Pródigo" * Deus, Pai misericordioso * A fidelidade como projecto de vida	Módulo 1: VIVER O AMOR * A afectividade e as suas manifestações * Diferenças psicológicas entre os sexos * Homem e mulher: seres complementares * Deus criou-nos para amarmos * Construir o amor com responsabilidade * O planeamento familiar
Módulo 2: OS MEUS OBSTÁCULOS * A experiência humana dos obstáculos * Atitudes face às dificuldades * A experiência de Moisés e de Jesus diante dos obstáculos: a escravidão, o legalismo * A perseverança, a coragem, o optimismo	Módulo 2: A AMIZADE * A amizade: natureza e importância * A experiência humana de amizade * A parábola "O Bom Samaritano" * Pela amizade, aprendo a construir a felicidade	Módulo 2: RELIGIÃO E RELIGIÕES * A universalidade da experiência religiosa * As grandes religiões: Hinduísmo, Budismo, Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. * Os novos movimentos religiosos * As manifestações de Deus * A atitude religiosa: uma decisão pessoal
Módulo 3: OS MEUS DEVERES * Leis, normas, preceitos * A experiência humana de oposição às normas * A experiência de Jonas e de Jesus, face ao dever * A necessidade das normas para a nossa vida * Amar é a grande norma	Módulo 3: A LIBERDADE * Liberdade: os diversos conceitos * Liberdade: importância e responsabilidade * Jesus Cristo, o Amigo que liberta * Critérios morais e verdadeira liberdade * A Fraternidade Universal	Módulo 3: JESUS CRISTO * A Palestina: geografia * Jesus de Nazaré, personagem histórico: biografia * Fontes históricas (não-cristãs e cristãs) * Os géneros literários e a formação dos evangelhos * Jesus, Alguém diferente: o Cristo
Módulo 4: O PERDÃO * A experiência das situações de ruptura * As experiências de David: adultério e assassínio * A experiência de perdão * A atitude de Jesus: o perdão * Ser capaz de perdoar para reconstruir	Módulo 4: A FELICIDADE * A Felicidade: principal objectivo da vida * A alegoria "O Grão de Trigo" * As "Bem-Aventuranças" * A felicidade constrói-se * A solidariedade e a doação como elementos essenciais para uma verdadeira solidariedade.	Módulo 4: A IGREJA DE JESUS CRISTO * A experiência do comunitário * Igreja, comunidade de pessoas * A experiência da primitiva comunidade cristã * A Igreja na História * Ser Igreja: comprometer-se face aos problemas
Módulo 5: A ESPERANÇA * O sonho * A experiência dos "sonhos desfeitos" * A experiência do Povo de Deus: o Exílio em Babilónia * Jesus, o concretizador dos projectos de Deus * Optimismo e esperança		

[125] *Ibidem.*

2.3. AS INOVAÇÕES CURRICULARES E AS PERMANÊNCIAS DE PRINCÍPIOS INTEMPORAIS

Desde logo se nos afigura como oportuno formular a seguinte questão: fará sentido a existência de uma disciplina como a EMRC no contexto da Educação para a Cidadania numa sociedade em mudança?

Apresenta-se-nos como sendo consensual que a escola é, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem e de convivência «(...) que deve oferecer a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos»[126].

Com a reorganização curricular, concretizada no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, (...) «a escola passa também a dispor de áreas vocacionadas para a valorização da Educação para a Cidadania - áreas integradoras e transdisciplinares, nomeadamente Estudo Acompanhado e Formação Cívica no ensino básico e Área de Projecto nos ensinos básico e secundário - contempladas nos horários de professores e alunos. Dada a sua natureza, a Área de Projecto pode, por exemplo, revelar-se um espaço privilegiado para o tratamento das questões já referidas»[127].

Assim, são criadas três novas áreas curriculares, não disciplinares, com tempos próprios nos horários de alunos e professores:

a) «Área de Projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos»[128];

---

[126] In *http://www.malhatlantica.pt/erasminus/exp/cidadania_no_curriculo.htm*
[127] *Ibidem.*
[128] Decreto-Lei nº 6 / 2001.

b) «Estudo Acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens»[129]. Esta área curricular não disciplinar «(...) visa ajudar os alunos a promover a aquisição de métodos de estudo e de trabalho, de modo a poderem realizar com maior autonomia as suas aprendizagens e a desenvolverem capacidades de aprender a aprender»[130].

A utilidade do Estudo Acompanhado pode fundamentar-se na necessidade de ajudar os alunos a superar as dificuldades que manifestam no que diz respeito à falta de métodos e hábitos de estudo, motivação.

Como finalidades[131] desta área curricular não disciplinar podem ser apontadas as seguintes:

a) Estimular os alunos a apropriar-se e a construir, de forma progressiva, os seus próprios metaconhecimentos, isto é, os conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes;

b) Motivar os alunos para aprender, motivação entendida não no sentido tradicional de estímulos externos propostos pelo professor, mas da qualidade do protagonismo dos alunos na relação que estabelecem com as tarefas;

c) Ampliar o conceito de aprendizagem, entendida agora não como um conjunto de informações transmitidas pelo professor;

d) mas como aprendizagem significativa, na qual os alunos participam o mais possível na definição de actividades, adquirem consciência acerca das melhores condições e das estratégias mais adequadas para as realizarem, e tomam parte, posteriormente, no processo de avaliação subsequente»[132].

---

[129] *Ibidem.*
[130] In http://www.app.pt/estudoacompanhado/estudo.html
[131] In http://www.prof2000.pt/users/eb23sbern/estudoacompanhado.htm
[132] *Ibidem.*

O Departamento da Educação Básica (DEB) no documento que elaborou sobre a GFC (Gestão Flexível do Currículo), definiu cinco competências transversais[133]:

Competências transversais	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
Relacionamento Interpessoal e de Grupo	Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, de trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.
Métodos de Trabalho e de Estudo	Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. Exprimir dúvidas ou dificuldades. Analisar a adequação de métodos de trabalho e de estudo, formulando opiniões e sugestões e propondo alterações.
Tratamento da Informação	Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, dos problemas a resolver e dos contextos e situações.
Estratégias Cognitivas	Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência de situações encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
Comunicação	Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.

c) «Formação Cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes (...)»[134]. Daqui resulta que «(...) a Educação para a Cidadania é assumida

[133] In http://www.educacao.te.pt/dossiertematico/subcapitulo.jsp?idDossier=20&idDossierCapitulo=49&idDossierPagina=117

[134] In http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/formacaocivicafolheto.htm

como uma área transversal, podendo a sua abordagem reflectir um conjunto de temáticas, como a Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para a Saúde, por exemplo, as quais constituem preocupações da sociedade actual. Pretende-se, assim, sensibilizar alunos e professores para uma compreensão e participação mais consciente na sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores»[135].

Antes de prosseguirmos com esta reflexão parece-nos ser importante referir alguns dados relevantes sobre o que é a cidadania e algumas concepções de cidadania.

O termo cidadania adquiriu, nos últimos tempos, uma actualidade tanto mais significativa quanto mais se dá valor à paz, à tolerância, ... Não existe um consenso no que à definição deste conceito diz respeito, já que «(...) é em si mesmo problemático e ambíguo. A história mostra diferentes concepções, que vão sendo retomadas, reformuladas ou criticadas»[136].

«A cidadania é um estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e a comunidade política, ao mesmo tempo que fornece as bases para as interacções entre os indivíduos dentro da sociedade. As relações entre os governos e os cidadãos, assim como os cidadãos entre si, são recíprocas e interdependentes, mesmo que nem sempre sejam reconhecidas como tal pelos indivíduos envolvidos. Por isso, os direitos e responsabilidades de cidadania estão logicamente ligados entre si: os direitos implicam responsabilidades. Todas as pessoas devem reconhecer os seus direitos, respeitar os dos outros, assumir as suas responsabilidades e esperá-las dos outros. No entanto, é fundamental não esquecer que a existência de direitos depende da comunidade política que os sustém»[137].

---

[135] *Ibidem.*
[136] NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel - *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, ASA, 2001, p. 5.
[137] *Ibidem*, p. 90.

Não existe «(...) uma teoria completa e elaborada de cidadania, isto é, uma teoria sistemática e unificadora. Existem muitas tipologias e classificações de cidadania. (...). Existem pelo menos quatro concepções de cidadania que podem ser apresentadas. Uma ideia de cidadania comunitarista, uma cívico-republicana, uma neoliberal e, finalmente, a dominante no pensamento ocidental presente, a concepção socioliberal, que frequentemente identificamos como apenas de liberal (...)»[138].

Esquematicamente, podem ser apresentadas da seguinte forma:

cidadania[139]			
comunitarista	cívico--republicana	neoliberal	Socioliberal
«(...) cidadania implica a participação social e o serviço comunitário para o bem geral. A ênfase é colocada na comunidade cultural e ética de pertença dos indivíduos. Os comunitaristas pensam que a única forma de manter a ordem e a coesão social passa pela implicação de todos os indivíduos de uma determinada comunidade num conjunto de actividades comunitárias de cidadania, baseados numa perspectiva social e moral comum. Assumir responsabilidade por assuntos e problemas que afectam outros cidadãos da mesma comunidade, manter as tradições que unem os indivíduos e os fazem sentir mais inseridos e apoiados, é a forma mais correcta de exercer a cidadania nesta perspectiva». (pp. 5-6).	«(...) considera a cidadania como a participação política, na linha das ideias de Aristóteles. Nesta tradição a cidadania não se referencia a nenhuma comunidade subjacente, mas apenas à ideia de participação dos cidadãos nas tomadas de decisão, no valor da vida e debate públicos assim como na ideia da realização pessoal através da actividade política. Deste modo, é uma concepção de cidadania pouco abrangente». (p. 6).	«(...) assume a cidadania predominantemente como sendo um estatuto legal. (...). Os seus adeptos tentam enfraquecer a importância do domínio e prática política, enfatizando a liberdade e autonomias individuais. Posicionam-se particularmente contra a existência de Estados-Providência, em favor do mercado livre. Acreditam que o interesse pessoal "egoísta" é a principal motivação para a acção, daí pensarem em cidadãos essencialmente como consumidores de bens públicos». (p. 6)	«Nesta tradição, a cidadania está associada a interpretações relativamente limitadas, formais e legais. O termo implica o facto de se terem direitos (liberdade de expressão, de voto, ou benefícios sociais) assim como obrigações legais (pagar impostos ou servir as forças armadas). Nesta perspectiva, a cidadania tem um estatuto universal e igualitário: todas as pessoas de um mesmo Estado são consideradas cidadãos iguais porque têm os mesmos direitos (civis, políticos e sociais) e deveres. Os indivíduos devem ter toda a liberdade possível para exercer os seus direitos e desenvolver as suas competências individuais, sob o mínimo de interferência possível do Estado e dos seus concidadãos. A cidadania socioliberal implica um código moral limitado, inspirando-se nas leis do Estado. Este código limitado representa a moralidade da justiça e da equidade. Assumem que, na esfera pública, na esfera da justiça, todos devem ser tratados da mesma maneira. Enquanto na esfera pública, as regras a cumprir baseiam-se na tolerância, no respeito mútuo, na não interferência na vida dos outros ou na negação de imposição de formas de acção e opinião; na esfera privada - a nível familiar, por exemplo - pode-se agir livremente, baseando-se em códigos pessoais de moralidade ou justiça». (pp. 6-7).

[138] *Ibidem*, p. 5.
[139] *Ibidem*, pp. 5-7.

Com a Educação para a Cidadania pretende-se desenvolver, nos alunos, atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis, além de estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento»[140].

Entretanto surge uma questão pertinente: como operacionalizar esta Educação para a Cidadania?

Desde logo convém não ignorar que «(...) os projectos curriculares de escola e de turma assumem, no âmbito da Educação para a Cidadania, particular importância como instrumentos privilegiados de gestão curricular que permitem, face aos alunos concretos, organizar aprendizagens relacionadas com os direitos humanos, o ambiente, a alimentação, a sexualidade, etc.

(...) Nos 2º e 3º ciclos é planificada e gerida em conselho de turma, sendo a operacionalização das temáticas a abordar da responsabilidade de cada professor da turma na sua área curricular disciplinar, disciplina ou nas áreas curriculares não disciplinares. Na Formação Cívica, a responsabilidade desta tarefa deverá ser atribuída ao director de turma, sem prejuízo de poder ser da responsabilidade de outro professor que revele um perfil adequado»[141].

---

[140] Cf. *Ibidem.*

[141] In *http://www.malhatlantica.pt/erasminus/exp/cidadania_no_curriculo.htm*

3. O PERFIL DO PROFESSOR: PONTO DE CHEGADA E DE PARTIDA DE UMA EDUCAÇÃO PROSPECTIVA

À semelhança de Deolinda Serralheiro e Miguel Ângelo Gomes, entre outros, pensamos que a pessoa do professor de EMRC, porque é ele que está em causa neste preciso momento, desempenha um papel fulcral no exercício da sua missão educativa: não constitui novidade para quem quer que seja que as palavras pouco ou nada valem se não forem acompanhadas pela correspondente vertente prática, que é como quem diz acção.

Na verdade, «o professor de EMRC é professor animador e mestre de aprendizagem. A disciplina de EMRC faz ao seu professor exigências pessoais de identidade e de credibilidade; tais exigências são um estímulo a realizar e a viver plenamente a unidade entre a fé pessoal e a imagem pública da Igreja que ele leva consigo. Por isso, o professor de EMRC é, ao mesmo tempo, discípulo de Jesus Cristo e Sua testemunha e iniciador de outros no conhecimento do mistério cristológico.

O professor de EMRC cumprirá a sua missão na medida em que assegura a circularidade de relações entre a comunidade cristã, que o enviou à Escola, o objecto da EMRC, que lhe foi confiado, e os seus alunos, à procura do sentido último, ao serviço dos quais está.

Na realização desta missão, o professor, assegurando as condições que tornam a fé possível à liberdade do maior número de alunos, está ao serviço do único Mestre que é Cristo, sempre vivo no seu Espírito, para fazer chegar o Reino de Deus, hoje»[142].

«Embora sejam educadores todos aqueles que contribuem para a formação integral do homem, os professores, que fizeram disto a sua profissão, merecem na escola uma

[142] SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, pp. 46-47.

consideração especial, quer pelo seu número, quer pela própria finalidade da instituição escolar»[143]. Porém, «(...) a profissão de educador possui uma característica específica: *a transmissão da verdade*. E esta característica atinge o seu sentido mais profundo no educador católico. Para ele qualquer verdade é sempre uma participação da única Verdade»[144].

Na actividade docente, educadora, ocupa particular destaque o valor do testemunho, a coerência entre o falar e o agir, pois «diante do aluno em formação, é importante levar em conta a proeminência que a conduta tem sobre a palavra. Quanto mais vivo for o ideal de homem que o educador apresentar tanto mais ele será crível e imitável, para que o aluno o possa contemplar como razoável e digno de ser vivido, como próximo e realizável. É de suma importância o testemunho de fé do educador leigo. O aluno deverá ver nele atitudes e comportamentos cristãos que tantas vezes faltam no ambiente secularizado em que vive, o que o leva a supor que eles são irrealizáveis»[145].

Como quer que seja, cabe ao Professor de EMRC dar exemplo de valores que, apesar de tudo, ainda ocupam um importante papel na vida de uma instituição (a Escola), de uma pessoa, de uma vida: porque erra aceita e compreende os erros alheios; assíduo e pontual, excepto em casos excepcionais; respeitador da pessoa do próximo; verdadeiro: não esconde nem disfarça a verdade, ainda que o conhecimento da mesma lhe possa vir a trazer.

«Os professores da área de Formação Pessoal e Social, e em particular os de EMRC, têm, em termos de formação da pessoa, para a qual estão vocacionados, uma responsabilidade acrescida. Para que os resultados possam corresponder aos objectivos expressos na lei, às expectativas da comunidade educativa, é necessário que os professores

---

[143] Sagrada Congregação para a Educação Católica, *O Leigo Católico Testemunha de Fé na Escola*, Ed. do Secretariado Geral do Episcopado, p. 11.
[144] *Ibidem*, p. 12.
[145] *Ibidem*, p. 24.

sejam capazes de, na sala de aula: criar condições facilitadoras do diálogo; promover a prática democrática na resolução dos problemas; encorajar a expressão de ideias pessoais; estimular a capacidade de tomada de decisão; proporcionar dilemas e debates para o desenvolvimento do raciocínio moral; promover o gosto pela pesquisa; valorizar a relação interpessoal; exercitar a responsabilidade pessoal e social; recorrer a conhecimentos transdisciplinares; promover valores como a tolerância, a solidariedade...

Esta perspectiva pedagógica, de cariz interactivo, é particularmente importante no âmbito da disciplina de EMRC. Enfim, é todo o valorizar de uma pedagogia activa, com conteúdos apresentados com rigor e autenticidade, que seja capaz de educar para o respeito mútuo, para o amor e para a paz, como nos sugere Pedro da Cunha (!996) nos princípios da educação para a autonomia. (...)».

«Apesar de limitados a um tempo semanal, tem sido essa a preocupação dos professores de EMRC: ajudar a formar cidadãos com uma visão mais ampla e objectiva da sociedade, com uma motivação para a vida colectiva e para a assunção de responsabilidades, perante questões que se lhes vão apresentando, e para a tomada de consciência de que o futuro e a qualidade de vida das gerações vindouras dependem também das escolhas que fazem na sua própria vida»[146].

É sobretudo no perfil do professor que encontramos uma maior identidade de pontos de vista entre o pensamento de AS e os diferentes papeis a desempenhar pelo profissional que lidere a formação dos jovens. Sistematizando as diferentes características inventariadas para as diferentes áreas curriculares ou para as diferentes intervenções podemos tentar esquematizar num quadro comparativo:

---

[146] SILVA, Aida Guerra da - *A Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Área de Formação Pessoal e Social*, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, 1, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997, p. 80.

Perfil do Professor de

Estudo Acompanhado	Formação Cívica	Director de Turma	AS	Cultural	EMRC
Competente científica e pedagogicamente.	Competente científica e pedagogicamente.	Competente científica e pedagogicamente.	Competente científica e pedagogicamente.	Competente científica e pedagogicamente.	Competente a nível científico e didáctico.
Disponibilidade para ajudar os alunos a aprender.	Capacidade de diálogo.	Disponibilidade para acompanhar individualmente os alunos.	Confiança no ser humano.	Professor animador.	Psicologicamente adulto (maturidade humana).
Construtor de autonomias (ajuda o aluno a aprender autonomamente).	Ajuda cada aluno a compreender a vida, as instituições e o seu funcionamento.	Capacidade de relacionamento: com os alunos, professores e encarregados de educação dos alunos.	Defensor dos ideais absurdos.	Exige qualidade.	Espírito jovem (personalidade aberta).
Orientador e organizador de métodos de trabalho.	Dá a conhecer a existência de regras e explica o seu significado e valor.		Curioso.	Criativo.	Crente.
			Promotor do espírito de emulação.	Amador	Um profissional situado na realidade escolar.
			Verdadeiro.	Cívico.	Gosta daquilo que faz (Paixão / Vocação).
			Justo.	Promotor de cultura.	Um Pedagogo (capacidade de uma relação educativa).
				Democrático.	
				Respeitador da indivi-dualidade de cada um.	
				Empenhado, comprometido, verdadeiro antropagogo.	

Analisando o quadro numa perspectiva horizontal foi-nos possível verificar que:

a) A competência científica e pedagógica é condição indispensável para o desempenho do cargo de Director de Turma, ser professor de Estudo Acompanhado, de Formação Cívica e de EMRC. Neste ponto são coincidentes os pontos de vista de AS e da Escola Cultural. *O mestre, para levar a cabo a sua missão entre os alunos, necessita de uma formação* que «(...) assente sobre bases técnicas; ninguém pode compreender que se lance à tarefa de ensinar quem não tenha a máxima noção de todas as disciplinas que nos levam a um mais íntimo e perfeito conhecimento da criança, da maneira por que se desenrola o seu pensar e lhe funciona toda a máquina da alma; é necessário que saiba o mestre de antemão quais vão ser os prováveis apetites e as prováveis reacções. Convém igualmente que seja o mais completa a sua informação, quer sobre o método que vai aplicar, quer sobre todas as tentativas pedagógicas antigas e modernas, parentes da sua ou delas se afastando; as boas sugestões vêm sem diferença dos adversários e dos amigos. E de certo exigiremos que esteja na posse segura da matéria em que pretende instruir; só assim o teremos sereno»[147]. Porém, para AS, esta não é a parte mais importante da cultura do mestre, pois «(...) para que ame alguém a humanidade, se sinta disposto a guiar os mais pequenos no caminho do futuro e não duvide da eficácia do esforço, é sobretudo preciso que possua a longa perspectiva que só dá o conhecimento das grandes realizações humanas em todos os domínios. Por isso aplaudo Cossio quando exigia para os mestres de qualquer categoria - e, em primeiro lugar, para os considerados inferiores - uma séria preparação universitária. Acrescentarei que excluiria dela a aplicação das ciências e que insistiria na filosofia, nas matemáticas e nas artes; a Ética, o cálculo integral e Ticiano ensinam mais a tratar com uma criança que todos os livros de psicologia experimental ou de pedagogia teórica; e os grandes defeitos das escolas

[147] SILVA, A. - *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 79.

actuais poderiam filiar-se na ignorância e na estreiteza de espírito de que dão provas quase todos os mestres»[148];

b) A vertente psicológica desempenha um papel muito importante no sucesso do acto educativo, já que é necessário ter disponibilidade para ajudar os alunos a aprender (Estudo Acompanhado), capacidade de diálogo (Formação Cívica), disponibilidade para acompanhar individualmente os alunos (Director de Turma), confiança no ser humano (AS), professor animador (Escola Cultural) e psicologicamente maduro (EMRC).

Um dos principais objectivos do Estudo Acompanhado é ajudar os alunos a apropriarem-se de meios para levarem a cabo a sua própria aprendizagem. O Estudo Acompanhado tem por finalidade reforçar aprendizagens nucleares e contribuir para o desenvolvimento de competências que permitirão, a cada aluno, adquirir, de forma autónoma, o seu próprio estilo de aprendizagem. «Tendo em conta que a maioria dos nossos alunos não sabe estudar, não sabe organizar os seus tempos de lazer e os seus tempos de estudo, não sabe distinguir num texto o que é essencial do que é acessório, não sabe organizar o seu caderno diário, este [o período em que decorre o Estudo Acompanhado] é o espaço destinado à orientação e à organização de métodos de trabalho»[149].

Na Formação Cívica: «(...) um espaço privilegiado de diálogo, coordenado pelo Director de Turma, que visa promover o debate em torno de experiências vividas pelos alunos e, ainda, a abordagem de dimensões da sua vida individual e colectiva, facilitando, deste modo, a compreensão da sociedade e das suas instituições»[150].

Na Direcção de Turma: «Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada

---

[148] *Ibidem.*
[149] GARGATÉ, Carlos - "Um exemplo de uma escola com um percurso definido", in AA. VV. - Gestão Flexível do Currículo. Novos Currículos para o Sucesso Educativo, Lisboa, Texto Editora, 2000, p. 41.
[150] *Ibidem.*

orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento»[151];

c) A exigência que cada docente coloca no seu trabalho e a forma como ele se relaciona com os alunos em particular desempenham um papel que não é de descurar, aliado ao contributo que ele deve dar em prol do desenvolvimento pessoal de cada um dos seus educandos. O professor cultural autêntico exige qualidade. O que vale a pena ser feito vale ainda mais a pena ser bem feito, de qualidade. Daqui resulta que o professor cultural é estimulante. «Todavia, não estimula como demagogo, mas como anagogo. Conduz mas para cima, sendo a sua condução elevação. Como conduz? Conduz em conjunto. Leva, mas também vai. Assim, a sinagogia é o método para a elevação em que a anagogia consiste: é o método para a elevação comum. Na verdade, o professor animador, ou cultural é sinagogo. O espaço da sua actividade sinagógica, da sua actividade de animação, é - na pureza etimológica do termo - sinagoga. (...) São três os grandes âmbitos da acção do professor animador, ou professor cultural: a turma ou classe, a escola, a comunidade»[152].

d) Cada professor deve ser um exemplo a seguir: *O mestre deve dar mostras de uma grande capacidade para tolerar, desculpar as falhas protagonizadas pelos alunos,* pois terá seguido pelo caminho errado se *«(...) desconfia dos homens, se defende deles, evita ir ao seu encontro de coração aberto, paga falta com falta e se mantém na moral da luta;* esse jamais tornará melhores os seus alunos; poderão ser excelentes as palavras que profere; mas o moço que o escuta vai rindo por dentro porque só o exemplo o abala»[153]. *Cabe ao mestre ser sonhador:* «(...) defender os ideais absurdos, acreditar

---

[151] Portaria n.º 921/92 - Competências do director de turma, In http://www.netprof.pt/getDocumento.jsp?id_versao=5963

[152] PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, p. 103.

[153] SILVA, A. - *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, p. 72.

num futuro de generosidade e de justiça, despojar-se ele próprio de comodidades e de bens, viver incerta vida, ser junto dos irmãos homens e da irmã natureza inteligência e piedade; a ninguém terá rancor, saberá compreender todas as cóleras e todos os desprezos, pagará o mal com bem, num esforço obstinado para que o ódio desapareça do mundo»[154]. *O mestre deve dar mostras de «(...) uma curiosidade universal, uma helénica elasticidade e juventude espiritual;* não o quero especialista, porque a sua missão não está em transmitir uma ciência; essa ou há-de o aluno aprendê-la ou não será; para ser homem precisa o moço de um mestre; sozinho, numa ilha sozinha, poderia ser um bom zoólogo; para tornar-se pessoa precisa do insistente contacto de pessoas, de homens que amem a vida e não apenas a escultura ou a física. Por aí mesmo dará o mestre boa prova da têmpera da sua alma; porque o fraco e baixo dificilmente se conservam em não-especialismo; a cada passo os tentam o interesse ou o descanso. Há-de pois ter o espírito aberto a todas as correntes, nau pronta a sulcar todos os mares; mais do que a ninguém compete-lhe ter uma ideia do mundo tão perfeita quanto possível; como o havemos de imaginar completamente ignorante neste ou naquele domínio? Essa exigência lhe assegura uma vida de trabalho, horas todas ocupadas e férteis e contínuos projectos; por consequência a mocidade, o entusiasmo e alegria que requer a missão pedagógica»[155]. *O mestre deverá animar «(...) entre os alunos o espírito de emulação;* aos mais atrasados apontam-se os que avançaram como marcos a atingir e ultrapassar; e aos que ocuparam os primeiros lugares servem os do fim da classe de constantes esporas que os não deixam demorar-se no caminho, cada um se vigia a si e aos outros e a si próprio apenas na medida em que se estabelece um desnível com o companheiro que tem de superar ou de evitar»[156]. *O mestre deverá ter sempre como preocupação dizer «(...) a verdade a*

---

[154] *Ibidem.*
[155] *Ibidem.*
[156] *Ibidem*, p. 78.

respeito dos vencidos, sem que te impeçam o afecto ou o ódio; levanta a voz, seja qual for o lugar e o instante, a favor dos que, tombados na luta, ainda têm de sofrer as prepotências; protesta, enquanto te deixarem protestar, contra a vileza, contra a cobardia dos que esmagam quem têm à mercê, dos que torturam os corpos e as mentes, dos que se armam contra os desarmados; e, quando não te deixarem protestar, protesta ainda. Nessa batalha a ninguém feres; vais servir os próprios que censuras; pode ser que às tuas palavras se convertam os Césares e deixe o centurião tombar a espada; pode ser que os cativos se redimam; mas, se nada conseguires de imediato, terás dado ao mundo um exemplo de liberdade interior e de firme coragem; terás lançado a tua pedra - e não das menores - para a grande construção; terás ganho para a vida uma força ante a qual, mais tarde, se hão-de aplanar ásperos caminhos e abater os alterosos obstáculos»[157]. *O mestre só se deverá considerar como tal se for uma pessoa que coloca a sua vida ao serviço da justiça*: «(...). A justiça há-de ser (...) amparo criador, consolação e aproveitamento das forças que andam desviadas; há-de ter por princípio e por fim o desejo de uma humanidade melhor; há-de ser forte e criadora; no seu grau mais alto não a distinguiremos do amor. Por isso mesmo estarás sempre ao lado dos vencidos que se tratam com arrogância, com brutalidade ou com desprezo; não te importarás que as suas ideias sejam diferentes das tuas, mover-te-á os olhares que são homens e não hás-de duvidar nem um momento da infinita possibilidade que neles há de um mais definido pensamento e de um mais perfeito proceder; não os vejas condenados para sempre à mesma estrada que tomaram; que exista para ti a esperança das reflexões e dos regressos»[158].

«O professor cultural deve ser objecto de uma formação especial. Não se pode edificar a Escola Cultural com o professor limitadamente curricular. A formação do

[157] *Ibidem*, p. 82.
[158] *Ibidem*, pp. 81-82.

professor cultural tem de ser em situação. (...). A Escola Cultural só frutificará plenamente em harmoniosa articulação com a Universidade[159] Cultural. (...) O professor animador é peixe na água na escola animada. É que a teoria e a prática relacionam-se dialecticamente nessa escola. Nela teoriza-se constantemente a prática e pratica-se constantemente a teoria. O professor animador tem que reflectir permanentemente sobre a sua prática e tem que inserir permanentemente a sua teoria na prática. (...) A teoria da escola animada está sempre a ser inventada pelos parceiros dessa escola. As ideias nascem da prática e a prática nasce das ideias. As ideias renascem transfiguradas da prática e a prática renasce transfigurada das ideias»[160];

«O professor-animador dirige-se ao indivíduo, a cada pessoa, ao que em cada qual há de mais único e íntimo. Assim, não visará nunca conduzir o educando para o pensamento do mestre, mas para o seu próprio e autêntico pensamento - da actividade intelectual e espiritual - que o professor-animador visa na sua acção, mas a actividade propriamente dita. Desencadeada a actividade espiritual, o conteúdo - ou seja, a obra da actividade - virá por acréscimo. Essa obra será sempre mais inesperada, radicalmente nova e rica do que podem imaginar os que só acreditam na capacidade mimética do homem, desprezando o seu extraordinário poder criador»[161].

«É um professor empenhado, comprometido, verdadeiro antropagogo»[162].

«O professor de EMR tem em comum com os outros professores, o requisito da competência científica, que deve corresponder a estudos universitários com o grau de Licenciatura.

---

[159] *Ibidem*, pp. 104-105: A Universidade deverá ser «a culminância da Escola Animada. Mais do qualquer escola, a Universidade precisa urgentemente de tornar-se a Universidade Animada, a Universidade Cultural. O professor universitário deve ser, na sua máxima excelência, o professor animador, o professor cultural. A verdade é que a cúpula do sistema educativo - a Universidade - é também o seu alicerce».
[160] PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, p. 104.
[161] *Ibidem*, p. 103.
[162] *Ibidem*.

"Porque se insiste neste nível genérico de competência científica? A razão é que a ortodoxia e a piedade, pelo menos na actualidade, não podem suprir a falta de competência científica e profissional. São necessárias as duas".

(...) Além desta preparação (em Ciências Religiosas), os seus conhecimentos devem ser qualificados na área das Ciências Humanas: Antropologia, Psicologia, Sociologia, etc. O ensino da Religião visa ajudar o jovem a descobrir o sentido profundo da vida humana e realizar, tanto quanto possível, a síntese entre a Fé e a Cultura. Ora, as ciências humanas desempenham, nesta perspectiva, um papel fundamental, na medida em que as suas aquisições mais válidas constituem também uma "chave de interpretação" da própria existência humana»[163].

«Não se entenda a aproximação do educador aos jovens, como um certo apagamento da sua própria personalidade. Um dos riscos que se coloca ao educador é, sem dar por isso, tornar-se um pouco adolescente. (...). Pelo contrário, as diferenças entre o educador e o jovem devem ser mantidas: é o que se designa por alteridade na relação educativa. «(...) o educador não tem que procurar identificar-se com os jovens, mas, por aquilo que é, possibilitar aos jovens o desenvolvimento do seu processo de identificação estruturante da personalidade.

Assumir a sua condição de adulto, sem complexos, é tanto mais necessário, quanto assistimos a uma acentuada demissão dos pais, que deveriam ser os primeiros modelos para os jovens. Entenda-se, todavia, esta alteridade no sentido também daquilo a que Carl Rogers chamou a "congruência". Ser congruente significa que o educador se revela tal qual é nas convicções e opções, mas também nas suas dúvidas e erros»[164].

---

[163] GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica*, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, 1, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997, pp. 90-91. Ver, a este propósito, GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Religião Moral*, in Communio, VI (1989) 1, pp. 88-96.

[164] *Ibidem*, pp. 83-84.

«Educar os jovens é aceitar o permanente desafio da provocação. (...) Por um lado, a idade da adolescência e da juventude é, do ponto de vista físico e psicológico, uma realidade em mudança. Por outro lado, os adolescentes e jovens -enquanto realidade sociológica - constituem talvez um grupo em que se repercutem, de uma forma mais sensível, as rápidas e profundas mudanças da sociedade. Ora, esta contínua e profunda mudança do mundo juvenil representa, para o educador, um desafio, porque lhe exige uma grande ginástica mental e emocional, para poder perceber e acompanhar o que se passa.

O educador de jovens tem de ser, consequentemente, um homem aberto e disponível à novidade e à mudança que os jovens protagonizam e, jamais, alguém "crispado" nas suas certezas. Isto não significa, como é óbvio, que ele não tenha certezas»[165].

«O professor de Religião terá de ser, acima de tudo, uma pessoa de fé, no sentido mais imediato da expressão: alguém que acredita naquilo que faz. Mas a tarefa que ele pretende realizar, transcende muito as suas próprias capacidades. Na obra da evangelização, a acção principal está reservada ao espírito de Deus, presente no coração de cada homem. O trabalho do professor de Moral só pode ser realizado com um mínimo de honestidade se ele está penetrado pela fé em Jesus Cristo, no que concerne às suas motivações e aos objectivos que persegue. Mais ainda, só esta profunda confiança em Deus o poderá ajudar a perseverar com alegria e optimismo numa missão tão difícil e desgastante, tanto mais quanto precárias e adversas são as condições em que a mesma se realiza.

Por outro lado, o trabalho do professor de Religião é um trabalho realizado em Igreja. Ele não está na escola por sua iniciativa, a fazer aquilo que bem entende. Seja leigo, religioso ou presbítero, foi chamado e enviado pelo Bispo da diocese, para aí

[165] *Ibidem*, p. 84.

realizar uma missão apostólica. Este sentido de Igreja, resultante da fidelidade a um compromisso vocacional, deve o professor vivê-lo na sua acção quotidiana e expressá-lo através das mediações próprias de cada diocese»[166].

«Enquanto professor, integra-se totalmente na escola como profissional do ensino da religião. (...) aceita e propõe iniciativas interdisciplinares para fugir ao monólogo religioso e acolher todas as vozes que possam contribuir para a descoberta da verdade» (Flavio PAGER)

A eficácia da acção do professor exige uma presença atenta à escola onde exerce a sua missão. Uma escola que, apesar das intenções da Reforma do Sistema Educativo, continua a preocupar-se mais em transmitir conhecimento do que em educar; uma escola que revela sinais preocupantes de "degradação dos valores morais", de consumo de droga e de violência nos alunos, (...).

Perante estas situações, o professor de EMRC, não pode confinar-se ao espaço estrito das suas aulas, mas tomar iniciativas de parceria com outros colegas ou colaborar em iniciativas alheias»[167].

«(...) o Professor de EMRC não pode ser apenas um bom funcionário; ele deve constituir uma testemunha da Igreja que o mandata para a Escola, pedindo-lhe esta que procure desempenhar a sua missão de profeta, atento aos "sinais dos tempos"; por outras palavras, o Professor de EMRC há-de ser na Escola um perspicaz observador, para que, após madura reflexão, possa alertar, antecipar-se, corrigir, sugerir, encaminhar.

O Professor de EMRC, bem como a sua presença na escola, não se disfarçam. Com serena frontalidade havemos de afirmar o que somos e para que estamos. Queremos ajudar a formar a pessoa do aluno, mas diremos com a maior clareza que a nossa concep-

[166] *Ibidem*, p. 85.
[167] *Ibidem*, pp. 92-93.

ção de pessoa e a Moral que propomos são iluminadas pela fé cristã. Por isso não nos interessam apenas as dimensões éticas do homem mas também as suas dimensões sobrenaturais. Sem as impormos, apresentá-las-emos com nitidez e convicção»[168].

Muitos autores reconhecem como perfil de professor eficaz: o estar conhecedor do seu papel como educador, nomeadamente ao proporcionar melhor ambiente na zona onde trabalha, contribuindo para a promoção da qualidade de vida no seu país; o saber integrar-se como professor de uma disciplina curricular; o saber desenvolver os conteúdos, as metodologias e as técnicas mais apropriadas para a transmissão dos saberes, de acordo com as características das fases etárias dos alunos; o saber trabalhar em equipa, com o objectivo de analisar os problemas, encontrar novas soluções, conseguir melhor participação e desenvolver nos alunos o espírito de iniciativa: e o saber avaliar os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos.

Ser professor de disciplinas curriculares da área de Formação Pessoal e Social e preparar uma aula não é, portanto, seguir integralmente o manual ou aguardar/perceber de que é que os alunos mais gostam de falar.

É planificar cada momento, cada passagem, para que os 50 minutos de cada semana possam ser rentabilizados ao máximo, a bem do crescimento integral (completo) de cada um e de todos os alunos que nos foram confiados, muitas vezes com grandes expectativas.

Podemos afirmar, então, que é colocada em primeiro lugar a Pessoa. Mas a pessoa em sociedade, que vai aumentando e construindo a sua Cultura. Cultura essa que, para os que têm Fé, porque imbuída da mensagem de Deus-Amor e Criador de todas as coisas, vai desencadear hábitos e comportamentos, nos alunos mais consentâneos com a ideia que têm de si próprios, do outro e da comunidade»[169].

---

[168] D. ALBINO MAMEDE CLETO, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, 1, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997, pp. 188-189.

[169] SILVA, Aida Guerra da - *A Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Área de Formação Pessoal e Social*, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultu-*

«A todo o bom professor se exige que tenha um certo grau de apreço e estima pela sua própria disciplina. E, em particular, pede-se-lhe que tome a sério os valores que estão incluídos na matéria. (...) Aos olhos do professor de Religião, esta deve aparecer como algo meritório e importante, algo que "vale a pena". Isto implica que o professor de Religião se comprometa pessoalmente naquilo que se refere à religião cristã que ensina na escola e que esta fé tenha um significado importante na sua existência» (J. GEVAERT / Cf. Sínodo Alemão. 2.8.1.)

«O que vale em geral para o professor de música, literatura e geografia, vale também para o professor de religião: por um lado, é indispensável que ele aprecie a sua disciplina, mais ainda, que se sinta com gosto nela; por outro, deve preocupar-se que os alunos que deseja formar, apreciem e gostem desta matéria» (Jelf BULCKENS)[170].

O Professor de EMRC destaca-se dos restantes na medida em que visa, com o seu discurso e a sua prática a formação religiosa dos alunos. Entre os atributos que são fundamentais para o criar de uma relação de amizade com os jovens, sem a qual não é possível qualquer proposta de cariz religioso, destacam-se os seguintes:

a) CAPACIDADE DE ACOLHIMENTO,

b) ATITUDE DIALOGANTE,

c) INSPIRADOR DE CONFIANÇA e

d) HOMEM DE CONFIANÇA.

Cada uma destas características pode ser explicitada da forma que se segue.

---

ra, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal, 1, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997, pp. 80-81.

[170] GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica*, pp. 86-87.

a) O (...) acolhimento é a atitude daquele que sabe receber, que está disponível para a chegada do outro. É uma atitude que se traduz pelos gestos (olhar, sorriso, tom de voz...) e pelas palavras, e deve acentuar não apenas o início de uma nova relação, mas acompanhá-la ao longo de toda a sua duração (...). Esta relação pessoal inicia-se também pela preocupação imediata de conhecer cada aluno pelo nome, no que esta expressão tem de literal e também no que ela implica na simbologia bíblica. Ser chamado pelo nome, significa ser distinguido e apreciado por aquele que o chama. Ser chamado pelo nome, significa ainda tornar-se importante aos olhos de quem o chama, a ponto de lhe ser confiada uma missão (...). O acolhimento, caracterizado pela disponibilidade permanente e pela relação personalizada, é difícil para o professor de Religião, devido ao grande número de alunos que lecciona. Mas ele é tanto mais necessário, quanto as relações nas grandes escolas são frequentemente massificantes e anónimas. O professor de Religião, mais do que nenhum outro, deverá ter essa preocupação de encontrar tempo, espaços e mecanismos de acolhimento.

b) A atitude de diálogo caracteriza-se primeiramente pela capacidade revelada em escutar os outros. É uma explicitação ou componente de acolhimento acima referido. Escutar os jovens significa ouvi-los, prestando atenção. Trata-se de prestar atenção afectiva a cada gesto e palavra reveladores do mundo interior do jovem. (...) Esta atenção implica também uma atitude que envolve "por dentro" o próprio educador: não ter preconceitos de qualquer natureza, sob pena de a comunicação não acontecer. (...). A concretização deste propósito envolve duas regras significativas neste contexto dialogal. A primeira consiste naquilo que se poderá designar por pedagogia do questionamento: o professor sabe desmontar as "certezas" dos alunos, mediante as questões que lhes coloca ou lhes devolve. (...). A segunda regra nesta comunicação - tanto mais que se trata do anúncio de Jesus Cristo - é que a verdade deve ser sempre uma proposta, ainda que convicta e vigorosa. (...) A fé jamais é imposição.

c) Sob esta designação, desejaria apontar algumas outras atitudes, determinantes para merecer a confiança dos alunos. São elas: a capacidade de compreensão e de respeito, de confiança e de aceitação dos jovens. A compreensão exige um conhecimento, o mais possível perfeito, dos problemas e situações dos jovens em geral e de cada jovem em particular, sobretudo quando nos procura a solicitar ajuda. Supõe também a capacidade de estar em sintonia com o jovem, estabelecendo uma relação de empatia que o vê sempre com benevolência. (C. Rogers) O respeito, por seu lado, exige que o educador manifeste pelo jovem a consideração e a deferência devidas a toda a pessoa humana, apesar dos seus limites, incapacidades e comportamentos por vezes incorrectos. Além disso, respeitar significa manter a distância que existe, inevitavelmente, entre a personalidade do educando e a do educador e que jamais deve ser esbatida. Confiar é depositar uma esperança firme em alguém. Os jovens são frequentemente olhados com desconfiança pelos mais velhos. O professor, não sendo ingénuo, dará progressivamente prova de que confia nos jovens com quem trabalha. E como isto é extremamente estimulante para eles! Mais difícil talvez do que a própria confiança, é a capacidade de aceitação dos jovens procurando amá-los, apesar e para além das suas ideias e comportamentos menos correctos. A aceitação inspirada no Evangelho exige este amor incondicional ao jovem: -"qualquer que seja a tua situação, serei sempre teu amigo" (...)

d) «Com esta expressão - homem de esperança - pretendemos afirmar a importância do professor de Moral saber integrar o factor tempo em todo o projecto e processo educativo. O processo de crescimento humano é lento, quer a nível biológico, quer a nível psico-afectivo, e deve ser respeitado. (...) O jovem está inserido numa história que vem de longe: meio ambiente, pais, educação, etc. É importante não queimar etapas; é necessário "dar tempo ao tempo"»[171].

[171] GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica*, pp. 87-90.

Esquematicamente, o Secretariado Nacional da Educação Cristã[172] "pintou" assim o perfil do Professor de EMRC:

O professor de EMRC é um educador eficaz que:

- inspira confiança no conhecimento e compreensão dos outros através de um diálogo franco e aberto, pelo qual, se aproxima dos alunos, deixando-lhes transparecer uma irrefutável sensibilidade humana;
- mantém uma relação pessoal destinada essencialmente a facilitar o desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos, extensível às suas famílias, com as quais se esforça por ter um contacto permanente;
- é exemplo na capacidade de acolhimento, na atitude dialogante, na relação com os alunos e os colegas, no tratamento dos programas, no modo como procura e assegura a interdisciplinaridade;
- se compromete na vida da escola, entendendo-a como uma comunidade educativa e não somente como um espaço onde se dão aulas;
- participa activamente em todo o processo de aprendizagem, assumindo uma postura de mediador crítico em toda a acção educativa;
- se esforça por ser competente nos domínios científico e pedagógico.

O professor de EMRC é um autêntico testemunho de fé que:

- sente a responsabilidade de dar testemunho, porque sendo um profissional exemplar, esta realidade é valorizada pelo facto de ser um educador que testemunha uma autêntica vivência cristã;
- é uma pessoa de Esperança, com espírito jovem e, psicologicamente, adulto e maduro;

[172] In http://www.agenciaecclesia.org/ecclesia/artigo.asp?cod_artigo=3497

- tem consciência da sua "vocação" e da "missão" recebida, dado tornar-se presença evangelizadora da Igreja na Escola, através do mandato do Bispo.

O professor de EMRC vive o dinamismo da conversão, para ser fiel aos valores do espírito. Por isso, revela-se:

- um cristão, firme na Fé e fonte de espiritualidade;
- um cristão que salvaguarda, junto dos alunos, a vivência da Fé, e, junto de todos os outros membros do processo educativo, a dimensão espiritual da vida;
- um cristão que compreende as mutações tecnológicas, económicas e sociais e que perscruta os sinais dos tempos nelas contidos;
- um cristão que preserva e desenvolve o sentimento e os factores de identidade religiosa e cultural do Povo;
- um cristão que reforça as virtudes (teologais e morais) e o espírito empreendedor num período difícil de transição;
- um cristão que colabora com as estruturas existentes de caridade, de justiça, de Paz e de Amor, para com os desprotegidos e marginalizados.

Enfim, ser professor de EMRC exige uma boa dose de paciência e persistência: ao nível do 2º e 3º ciclo, respectivamente, por aquilo que nos vai sendo possível observar, ao longo dos anos, a maior parte dos alunos frequenta a escola por obrigação, tem de ser, e não por devoção, gostarem de a frequentarem, o que acaba por ser negativo para eles (alunos) e para os professores, designadamente, de EMRC, na medida em que se trata de uma disciplina de frequência facultativa. Se o docente for o que não deve ser - demasiado exigente - no ano seguinte não terá alunos a quem veicular os conteúdos programáticos.

4. A ACTUALIDADE DO PENSAMENTO DE AGOSTINHO DA SILVA

Aquilo que se apresenta hoje como novidade é um processo de continuidade e não de ruptura com o pensamento de AS em relação a valores como o respeito, a solidariedade, a perseverança, a tolerância, a amizade, a liberdade.

Num mundo onde proliferam sentimentos de violência, xenofobia, marginalização, racismo, entre outros, tem todo o cabimento reforçar o valor da tolerância, do amor ao próximo, indispensáveis para que uma sociedade se desenvolva de forma harmoniosa e que, ao mesmo tempo, possa criar raízes profundas em que valores universais tais como a solidariedade, a Fraternidade, a Justiça e a Paz devam ser a sua trave mestra de suporte e base para uma convivência interpessoal livre e verdadeiramente humana.

AS deve, por aquilo que tivemos oportunidade de verificar no decorrer da leitura e escalpelização que fizemos à sua obra, figurar na imensa lista dos modelos de fraternidade: pessoas que, pela sua acção, se transformaram em autênticos exemplos, guias, para todos quantos contactaram com a sua mensagem de esperança e amor ao próximo.

Ao longo dos seus escritos, AS teve o ensejo de reflectir, teorizar sobre temáticas / conteúdos que fazem parte integrante do corpo de conteúdos da EMRC. Ousamos mesmo afirmar que AS foi, é um cristão exemplar, tal é o vigor e profundidade que conferiu às suas reflexões: a dignidade, a liberdade, a felicidade e a autenticidade da pessoa humana ocupam um lugar central na obra agostiniana. De valor em valor veremos de que forma AS foi explicitando os seus pontos de vista.

SOLIDARIEDADE Em AS se temos o direito e, simultaneamente, o dever de «(...) sermos nós próprios o mais possível, é por outro lado um dever absoluto - na exacta significação da palavra - não escandalizar os outros. É preciso viver de modo

que os outros não se sintam envergonhados da nossa maneira de ser; é uma falta de humildade, e diríamos até, uma falta de caridade, aparecermos aos outros como pessoas extraordinárias que não querem saber nada do que elas são, não têm a menor ligação com eles para sermos nós próprios»[173].

AS refere que «A solidariedade consiste no seguinte: você tem qualquer problema e eu digo, como é? Vamos lá ver se a gente resolve, não é? E depois os dois vamos resolver»[174]. Mais do que uma mera soma de palavras de circunstância a solidariedade deve significar acção, ajuda a quem necessita dela.

O RESPEITO E AMOR MÚTUOS AS afirma: «Mesmo quem não estude filosofia vale muito (...); mesmo quem não entende as funções exponenciais vale muito, (...); mesmo quem não vale nada vale muito»[175]. Nota-se aqui uma identificação total de pontos de vista quanto ao facto de todos os seres humanos serem dignos do nosso amor, da nossa aceitação e respeito.

A PERSEVERANÇA AS diz: «(...), a história diz-lhe que é possível vencer as dificuldades, que há nos homens a energia mental e física necessárias para galgar os obstáculos, para abater as barreiras em que o mal os encerra; a pouco e pouco vão avançando, conquistando mais campo de acção, alargando a concepção da vida, sentindo-se mais confiantes à medida que as fatalidades se apresentam como subjugáveis (...)»[176] e quando refere que nunca devemos desistir, por muito grande que seja o nosso sofrimento: «Sofrer não importa, só lhe poderá fazer bem: o que é essencial é que você

---

[173] SILVA, A. - *Vida Conversável*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2ª ed., 1998, p. 32.
[174] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 219.
[175] SILVA, A. - *Sete Cartas a um Filósofo*, p. 260.
[176] SILVA, A. - *Sanderson e a Escola de Oundle*, in SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000, p. 259.

nunca decline o sofrimento. Também não importa que proteste, que se abata, que desanime, que chore e lance clamores: mas renunciar, nunca»[177]. As dificuldades, quaisquer que elas sejam, são para transformar em vitórias. Custe o que custar. Nem pensar em desistir. E acrescenta: «Tudo vence uma vontade obstinada, todos os obstáculos abate o homem que integrou na sua vida o fim a atingir e que está disposto a todos os sacrifícios para cumprir a missão que a si próprio se impôs. Atento ao mundo exterior, para que não falte nenhuma oportunidade de pôr em prática o pensamento que o anima, não deixa que ele o distraia da tensão interna que lhe há-de dar a vitória; tem os dotes do político e os dotes do artista, quer modelar o mundo segundo o esquema que ideou»[178].

O PERDÃO / A TOLERÂNCIA AS não gosta, por muito pouco que seja, da palavra tolerância, pois «(...) é uma palavra das sociedades morais em face da imoralidade que utilizam. É uma ideia de desdém; parecendo celeste, é diabólica; é um revestimento de desprezo, com a agravante de muita gente que o enverga ficar com a convicção de que anda vestida de raios de sol. Porquê tolerar? Parece-me ainda pior do que perseguir. No perseguir há um reconhecimento do valor (...). No tolerar, somos nós os deuses e consentimos que haja, lá muito abaixo de nós, uns mesquinhos seres insignificantes que não têm nem a nossa beleza, nem a nossa inteligência, nem a nossa imortalidade, nem se alimentam (...)»[179].

«Ser intransigente com os outros não tem grande sentido; eles são o que podem ser e creio bem que seriam melhores se o pudessem (...). Além de tudo, é fácil ser intransigente para os que nos rodeiam; basta que nos enchamos de incompreensão, que nos fechemos em preconceitos, que nos recusemos a escutar a voz da inteligência superior (...)»[180].

---

[177] SILVA, A. - *Sete Cartas a um Filósofo*, p. 265.
[178] SILVA, A. - *Ir à Índia sem abandonar Portugal*, pp. 73-74.
[179] SILVA, A. - *Sete Cartas a um Filósofo*, p. 259.
[180] SILVA, A. - *Considerações*, in SILVA, A. - *Ensaios Filosóficos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 1999, pp. 214-215.

Apesar de não gostar da palavra tolerância não se coíbe de a trazer, de novo, à baila, nos seguintes termos, para lhe referir os méritos:

«Já será grande a tua obra se tiveres conseguido levar a tolerância ao espírito dos que vivem em volta; tolerância que não seja feita de indiferença, da cinzenta igualdade que o mundo apresenta aos olhos que não vêem e às mãos que não agem; tolerância que, afirmando o que pensa, ainda nas horas mais perigosas, se coíba de eliminar o adversário e tenha sempre presente a diferença das almas e dos hábitos; dar-lhe-ão, se quiserem, o tom da ironia, para si próprios, para os outros; mas não hão-de cair no cepticismo e no cómodo sorriso superior; quando chegar o proceder, saberão o gosto da energia e das firmes atitudes. Mais a hão-de ter como vencedores do que como vencidos; a tolerância em face do que esmaga não anda longe do temor; então os quero violentos que covardes»[181].

Como é notório, cabe a cada um ser compreensivo para com o seu semelhante. Devemos tolerar, desculpar para sermos merecedores de idêntico comportamento por parte das outras pessoas.

A AMIZADE AS defende que «(...) para que os homens possam sentir-se felizes com a minha companhia, é necessário antes de tudo que eu tenha a grande força de ver como prováveis as opiniões a que aderiram, desde que as não venham contradizer os factos que posso observar; não devo supor-me infalível; não devo considerar-me a inteligência superior e única entre o bando de pobres seres incapazes de pensar; cumpre-me abafar todo o ímpeto que possa haver dentro de mim para lhes restringir o direito de pensarem e de exprimirem, como souberem e quiserem, os resultados a que puderem chegar; de outro modo, nada mais faria de que contribuir para matar o universo: porque ele só vive da vida que o poderoso e livre»[182].

---

[181] SILVA, A. - *Ir à Índia sem Abandonar Portugal*, p. 87.
[182] SILVA, A. - *Considerações*, in SILVA, A. - *Ensaios Filosóficos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 1999, p. 214.

«O essencial na vida não é convencer ninguém, nem talvez isso seja possível; o que é preciso é que eles sejam nossos amigos; para tal, seremos nós amigos deles; que forças hão-de trabalhar o mundo se pusermos de parte a amizade?»[183]. Voltamos à ideia de que o respeito pelo nosso semelhante, independentemente da sua formação ou estatuto, entre outros critérios de diferenciação.

A LIBERDADE AS entende que «(...) o ideal é ir na corrente do rio, bem alegre, bem divertido com o rio, pronto para ir para todos os lugares aonde ele levar, porque acho que todas as pessoas que têm um ideal, de certo modo estão presas por esse ideal. É que o voto fundamental da pessoa deve ser, de facto, o voto à liberdade»[184], o que implica que cada pessoa seja autónoma, se guie pela sua própria cabeça, como no-lo diz AS, dirigindo-se ao seu interlocutor em *Sete Cartas a um Filósofo:*

«Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não são seus. Se o criador o tivesse querido juntar muito a mim não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição, venha a pensar o mesmo que eu; mas, nessa altura, já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem»[185].

---

[183] SILVA, A. - *Sete Cartas a um Filósofo*, p. 261.
[184] SILVA, A. - *Vida Conversável*, p. 29.
[185] SILVA, A. - *Sete Cartas a um Filósofo*, p. 248.

«Desconfio dessa coisa de dar conselhos aos outros, sabe. Acho que sempre que a gente dá um conselho a outrem, é porque queríamos que quem está naquela situação nos desse aquele conselho ou qualquer coisa semelhante»[186].

Para AS ser livre consiste em «(...) se ser plenamente aquilo que se é. (...) Cada pessoa, o dever que tem na vida é ser plenamente aquilo que é e tornar-se contagioso (...)»[187].

No conceito agostiniano de liberdade está bem patente o seu inconformismo perante tudo o que o rodeia e o desejo de que cada pessoa deve seguir o seu caminho mas não deve ter a pretensão de obrigar os outros a segui-lo.

DESPRENDIMENTO AS tem um ideal de vida muito claro, traduzido nestes termos: «Viver pobre, viver modesto, viver estudando para mais ter que adorar, viver servindo, viver eliminando os problemas próprios para ter apenas os dos outros, viver com os pés no possível para atingir o impossível, no real para atingir o irreal, e tão plenamente no presente, que sempre é ou seja no futuro saudade estimulante ou universalizante»[188].

A este propósito escreve José Flórido: «A renúncia foi uma das virtudes cultivadas por AS. Renúncia não só aos bens materiais, mas também às honrarias, às condecorações, ao prestígio, aos altos cargos públicos; enfim, ao poder, fosse ele de que natureza fosse (...)»[189].

Lendo as obras agostinianas, designadamente as que foram reunidas nos dois volumes intitulados *Textos e Ensaios Filosóficos*, deparamo-nos com inúmeras passagens

---

[186] SILVA, A.- *Vida Conversável*, p. 19.
[187] *Ibidem.*
[188] *Carta de 22 de Agosto de 1976*, in FLÓRIDO, José - *Um Agostinho da Silva. Correspondência com o Autor*, Lisboa, Ulmeiro, 3ª ed., 1997, p. 23.
[189] FLÓRIDO, José - *Um Agostinho da Silva. Correspondência com o Autor*, p. 23.

onde é visível esta tendência de AS querer viver livre no desprendimento, no anonimato, na pobreza, de que são expressão clara as seguintes, digamos assim, máximas:

«A única revolução definitiva é a de despojar-se cada um das propriedades que o limitam e acabarão por o destruir, propriedade de coisas, propriedade de gente, propriedade de si próprio»[190].

«Se alguma vez te tornares conhecido, arrepende-te e volta à obscuridade; nela serás irmão dos melhores»[191].

«Diria: de mais nada me orgulho senão de ser humilde»[192].

«Suponho ter a consciência do que sou: sólido alicerce de humildade»[193].

«Sou um homem modesto: não procuro, para as seguir, as opiniões dos grandes homens: bastam-me as minhas»[194].

SIMPLICIDADE / HUMILDADE Ao contrário de muitos, AS defende um princípio de douta ignorância e sempre ávido de conhecimento, pouco se importando com a sua proveniência, já que, sustenta, podemos e dever aprender com todas as pessoas que se cruzam connosco nos caminhos da vida.

AS: «A vocação de estudante eu acho que tive. Estudante, porque sou curioso de saber coisas. E tive a vocação de professor, na medida em que sabendo de coisas, gostava de as comunicar aos outros, sem ser exibição de saber. Eu fiz uma quadrinha que é assim: «Sabia de tudo um pouco /e de nada muito mais / e o que sabia ensinava / sem modos professorais». Pois é, isto é um bom resumo cá das minhas coisas»[195].

---

[190] SILVA, A. - *Pensamento à Solta*, in SILVA, A. - *Textos e Ensaios Filosóficos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 1999, p. 148.
[191] *Ibidem*, p. 154.
[192] *Ibidem*, p. 166.
[193] *Ibidem*, p. 169.
[194] *Ibidem*, p. 176.
[195] *Ibidem*, p. 24.

«Podemos e devemos aprender com toda a gente. Há coisas da seriedade de vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos, há lições de firmeza e de lei que vêm no acaso e não são do acaso. Tudo está em tudo e o meu passeio calado é uma conversa contínua, pois todos nós, homens, casas, pedras e céu, somos uma grande multidão amiga, acotovelando-se de palavras na grande procissão do Destino»[196].

Numa época em que o efeito imagem, para grande pena nossa, prevalece sobre o ser, torna-se difícil viver em consonância com os valores defendidos e praticados por AS. Assistimos, hoje em dia, à busca de protagonismo, independentemente dos meios a que se recorra.

Partindo do pressuposto de que ser agostiniano é ser seguidor dos ideais, das ideias, dos princípios normativos que acompanharam AS ao longo da sua existência - autenticidade, inconformismo, liberdade, desprendimento, autonomia, solidariedade - então urge afirmar que estamos perante um desafio difícil, trabalhoso, mas não impossível, utópico, pois, como no-lo ensina AS, utópico é aquilo que não existe mas que poderá vir a existir. Tudo é possível.

Mas, afinal, o que é ser agostiniano hoje?

a) É acreditar na possibilidade de um futuro melhor e trabalhar nesse sentido, apesar de se ter consciência dos riscos que se correm. E AS tinha consciência da dificuldade que constitui a ambição humana na realização do próprio homem: «Mas eu quero ver o primeiro homem que não deseja coisa nenhuma! Nunca fazemos o treino para isso e, pelo contrário, todo o mundo está organizado - por exemplo através da televisão e da publicidade - para desejar alguma coisa mesmo quando não deseja. (...) o mundo, na

---

[196] MENDANHA, Victor. - *Conversas com Agostinho da Silva*, p. 22.

fase actual está continuamente a semear desejos em nós, sendo esse um dos pontos mais importantes do mundo - como é que nós podemos chegar a uma economia que não semeie em nós o desejo, mas sim a quietação em vez da inquietação, prestando nós, no entanto, toda a homenagem e todo o agradecimento aos tempos históricos passados e em que foi pelo desejo das pessoas que se conseguiu, na realidade, um parque industrial, um parque técnico como aquele que temos hoje à disposição e que - eu continuo a acreditar - bem utilizado podia contribuir para uma libertação do homem»[197].

Como se vê, é possível ao homem, graças ao seu desejo de comparticipar no desenvolvimento da sociedade, nos seus mais diversos níveis, a sua libertação e de todos quantos o circundam. Ser livre para libertar, eis, pensamos, a grande máxima agostiniana.

b) É cultivar o inconformismo face à realidade circundante, a autonomia e a independência em todos os campos, ser simples, frontal, sem estar preocupado com aquilo que os outros possam pensar a nosso respeito. Só assim poderemos realizar o ideal agostiniano: ser quem somos e não o que os outros querem ou desejam que sejamos. Isso mesmo se encontra patente neste excerto do diálogo travado entre Antónia de Sousa e AS:

«- Como é que é percebido o seu discurso, como são recebidos os seus pontos de vista?»

AS responde da seguinte forma:

«- Importo-me pouco com isso! Nunca fiz nenhuma estatística a esse respeito, não sei qual é a percentagem. Dá-me pouca preocupação esse negócio. O que me interessa é estar sentindo e vivendo aquilo que penso. Depois, dizê-lo com, às vezes, cuidados e certas precauções para não estar a ofender a pessoa com a qual falo. (...). Mas o resto me importa pouco»[198].

---

[197] SILVA, A. - *Vida Conversável*, pp. 63 - 64.
[198] SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, p. 37.

Numa carta dirigida a um dos seus seguidores e admiradores, AS diz:

«Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles forem meus, não seus. Se o criador o tivesse querido juntar a mim não teríamos talvez dois corpos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição venha a pensar o mesmo que eu; mas nessa altura já o pensamento lhe pertence. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de se não conformarem»[199].

c) É estar disposto a correr riscos: a autenticidade, a transparência no pensar e no agir é desejável mas quase impraticável nos tempos que correm, pois a maioria das pessoas querem que os outros sejam verdadeiros mas somente enquanto não são confrontados com a verdade que a pode embaraçar! Autenticidade, transparência? Sim, claro, mas desde que não nos atinja.

d) É contribuir para a construção de uma nova mentalidade, ordem, onde a esperança num futuro melhor prevaleça, como no-lo refere AS: «Valioso... para mim... é a noção... de que o que importa não é educar, mas evitar que os homens se deseduquem. Cada pessoa que nasce deve ser orientada para não desanimar com o mundo que encontra à volta. Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias... seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo».

---

[199] In http://www.terravista.pt/Ancora/1167/

e) É cultivar a renúncia como caminho válido a seguir na nossa vida: «A renúncia foi uma das virtudes mais cultivadas por AS. Renúncia não só aos bens materiais, mas também às honrarias, às condecorações, ao prestígio, aos altos cargos públicos: enfim, ao poder, fosse ele de que natureza fosse: «O que é ruim é a própria noção de poder - seja ele temporal ou espiritual. A nossa oração quotidiana deveria ser: «Senhor, livrai-nos do poder!» (Carta de 19.09.1985)[200].

«Renunciando ao poder, AS provava que tinha poder. Mas um poder centrado na força e na justeza da palavra, na argumentação imbatível, na generosidade e respeito que sempre tinha pelos outros. Poder do Amor e da Inteligência. Apenas isso[201].

A cartilha de princípios normativos que conduziram AS ao longo da sua existência poder-se-iam retirar de uma missiva que enviou a José Flórido: «Viver pobre, viver modesto, viver estudando para mais ter que adorar, viver servindo, viver eliminando os problemas próprios para ter apenas os dos outros (...) (Carta de 22.08.1976)[202].

«Era assim AS. Não veio seguir as modas. Veio para mudar o mundo»[203], o que se torna muito perigoso no mundo em que vivemos: cada pessoa que mostre uma postura diferente da usual é logo rotulada, marcada, criticada, perseguida, motivo de chacota. Mais importante do que as ideias que se defende é, nesta sociedade materialista, o carro que se conduz, a roupa que se traz vestida, o perfume que se usa.

«Mas com AS, surge o Homem Novo: Simples, despreocupado em relação a tudo quanto seja inovação supérflua; sem necessidade de parecer, pois lhe bastava ser»[204].

«Temos necessidade de ser alguém. Sempre ouvimos dizer aos nossos pais, aos nossos amigos, quando crianças: «Estuda... trabalha... para poderes ser alguém na vida.

---

[200] FLÓRIDO, José - *Um Agostinho da Silva (Correspondência com o Autor)*, p. 23.
[201] *Ibidem.*
[202] *Ibidem.*
[203] *Ibidem*, p. 25.
[204] *Ibidem.*

Os nossos cursos, os nossos diplomas apontam-nos sempre esta meta: «Ser alguém». Foi sempre isso que nos disseram. Foi essa a educação que recebemos. Por isso, é natural que todos queiram ser importantes.

AS veio ensinar o ideal oposto: Ser ninguém. Não tinha um único exemplar dos seus livros nem recebia direitos de autor pelo que escrevia, pois entendia que era muito difícil provar que somos, realmente, os autores do que escrevemos, visto recebermos, mesmo sem disso estarmos conscientes, ideias provenientes de outras pessoas»[205].

«Franco, leal, sempre pronto a aceitar os outros como são, e procurando em cada pessoa os aspectos positivos. AS irradiava à sua volta força e Ânimo. Ao pé dele sempre nos sentíamos à-vontade. E esta é, quanto a mim, a grande diferença entre um verdadeiro grande homem e um falso grande homem: Junto de um verdadeiro grande homem sentimo-nos à-vontade, porque sabemos que ele nos aceita como somos; junto de um falso grande homem, pelo contrário, sentimo-nos constrangidos, diminuídos, porque percebemos que ele está atento a todos os nossos pontos fracos»[206].

«AS aceitava a humanidade de cada um. Sabia que cada homem pode crescer, evoluir, florescer. Do seu ponto de vista, todos temos uma missão única e insubstituível, sendo necessário que a sociedade estabeleça as condições necessárias para que cada um se possa cumprir. E, quando cada um se cumprir, cumprir-se-á toda a sociedade e todo o mundo»[207].

É difícil ser agostiniano no mundo materialista em que vivemos, mas é um desafio sempre presente, sempre actual, para quem tiver a ousadia de levar a cabo a sua libertação e a daqueles que o rodeiam.

É-nos reservado, na qualidade de educadores, um papel imprescindível: o de ajudarmos o aluno a ser ele mesmo. Pena é que, em muitos casos, na maior parte dos casos,

[205] *Ibidem*, pp. 46-47.
[206] *Ibidem*, p. 47.
[207] *Ibidem*, pp. 47-48.

tenhamos a tendência de querermos transformar o aluno naquilo que fomos, exigindo dele aquilo que nos foi exigido, esquecendo-nos de que os tempos são outros e, mais do que isso, que as circunstâncias são outras. Porém, AS parece esquecer-se de que o educador, por muito que se esforce nesse sentido, raramente consegue abstrair-se do ser que foi e daquilo que é no momento actual, o que influencia, de maneira decisiva, a sua acção sobre o educando que tem diante de si.

f) É, na medida do possível, realizar o ideal agostiniano no que à profissão docente diz respeito: «(...) ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo (...)»[208].

g) É valorizar o tempo livre, mas com ocupação. Para AS é indispensável que toda a gente disponha de tempo livre, mas é necessário que ele seja ocupado com coisas úteis, para que não se transforme num espaço onde se fazem asneiras ou se vive de braço dado com o tédio, a solidão:

«Toda a gente sabe ser, o tempo livre, o pior presente que um homem pode receber. Suponhamos que se conseguia que todos os meninos tivessem, como agora se diz, sucesso escolar mas, amanhã, não encontrando emprego, apenas lhe restava o tempo livre. Não possuindo nada para preencher esse tempo livre, fariam toda a espécie de disparates, desde o suicídio até ao assassínio dos outros. (...) O tempo livre, quando não se enche com coisa nenhuma, torna-se absolutamente insuportável, destruindo o indivíduo por completo. É a razão porque morre tanto reformado já que, deixando de ter o seu emprego, se não encontrar novos objectivos na vida, a morte seguir-se-á rapidamente»[209].

---

[208] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal, p. 72.*
[209] MENDANHA, Victor. - *Conversas com Agostinho da Silva*, pp.102-103.

«A questão do tempo livre, do seu aproveitamento e da sua fruição é igualmente abordada e percepcionada em Baden-Powell, Pedagogia e Personalidade, como um valor reconhecido na hierarquia de valores. Tempo livre é tempo que favorece a reflexão, a vida interior e a vida comunitária, que viabiliza contextos de convívio, de partilha e troca e é igualmente tempo que possibilita a realização de experiências várias, inclusive contextos de brincadeira ou de jogo, tão caros a AS»[210].

h) É valorizar todos e quaisquer contributos dados pelas outras pessoas, independentemente do seu estrato social, para o aumento do nosso património cultural, já que «(...) podemos e devemos aprender com a toda a gente. Há coisas de seriedade de vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos, há lições de firmeza e de lei que vêm no acaso e não são do acaso»[211].

É não se envaidecer perante os elogios nem ficar triste e aborrecido face às críticas: «Tanto me faz que uma pessoa me elogie como me censure - eu considero aquilo como uma opinião pessoal e não comparo com coisa nenhuma porque eu próprio não tenho opinião pessoal a meu respeito. Não me sinto nem herói, nem criminoso, sinto que vivo, sinto que sou»[212].

j) É contrariar aspectos da ordem vigente que não nos agradam: «Não me preocupo senão em fazer exactamente o contrário daquilo que eu não gosto no mundo»[213].

l) É animar «(...) entre os alunos o espírito de emulação; aos mais atrasados apontam-se os que avançaram como marcos a atingir e ultrapassar; e aos que ocuparam

---

[210] MOTA, Helena - *Introdução*, in SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, II, p. 11.
[211] MENDANHA, Victor. - *Conversas com Agostinho da Silva*, p. 22.
[212] SILVA, A.- *Vida Conversável*, p. 113.
[213] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal, p. 13.*

os primeiros lugares servem os do fim da classe de constantes esporas que os não deixam demorara-se no caminho, cada um se vigia a si e aos outros e a si próprio apenas na medida em que se estabelece um desnível com o companheiro que tem de superar ou de evitar»[214].

«Urge quanto antes alargar a reforma radical que as escolas novas fizeram triunfar na experiência; que só haja dois estímulos para o trabalho nas aulas: a comparação de cada dia com o dia anterior e com o dia futuro e o desejo de aumentar o valor, as possibilidades do grupo; por eles se terá a confiança indispensável na capacidade de realizar e a marcha irresistível da seta para o alvo; por eles também o sentido social, o hábito da cooperação, a tolerância e o amor que gera a convivência em vez do isolamento de caverna e de uma agressividade permanente; a vitória de uma ideia de paz sobre uma ideia de guerra»[215].

m) É acreditar que nada na vida se consegue sem esforço, ideia sustentada, por AS, com o estudo Baden-Powell. Este [estudo] «(...) reveste-se de algumas características particulares identificadas como únicas, até à data, na obra de AS designada como sendo de pendor dito pedagógico: em primeiro lugar, e porque se dirige a jovens, ao evocar a figura e apresentar a história de vida do general inglês Baden-Powell, o mentor e fundador do escutismo, AS vai pondo gradualmente em relevo as suas características éticas, morais e humanas, os princípios e valores subjacentes ao movimento, bem como o que se assume como pressuposto da formação integral dos jovens»[216].

«Do fragmento da história de vida de Baden-Powell que se conhece e que aqui se apresenta sobreleva a grandeza do homem, da sua filosofia e dos valores por si defendi-

[214] *Ibidem*, p. 78.
[215] *Ibidem*, p. 79.
[216] MOTA, Helena - *Introdução*, in SILVA, A. - *Textos Pedagógicos*, II, p. 8.

dos, que não são outros, aliás, que os valores assumidos pela nossa cultura e civilização: o respeito pelo outro, a fraternidade e interajuda, a perseverança, a constância e a temperança, a tolerância, a justiça e a liberdade, a responsabilidade e a honestidade»[217].

n) É manter-se alegre apesar dos problemas que nos afligem e nos aborrecem. «Se o sinal do verdadeiro cristão é estar alegre, o sinal do verdadeiro escuteiro é também estar alegre. Gente triste nem é cristão nem é escuteiro nem é coisa nenhuma. Gente triste anda no mundo pensando em entristecer os outros. Quaisquer que sejam as nossas dificuldades, os nossos problemas e as nossas agruras, a nossa obrigação é tratar disso de noite, enquanto dormimos e enquanto os outros dormem, e todas as manhãs aparecer tendo lançado fora todos os problemas que nos podem afligir, para chegarmos aos outros e lhes dar a maior esmola e o maior amparo que efectivamente podemos dar, que é o amparo da nossa própria alegria e do nosso próprio entusiasmo do ver aquele dia que rompe»[218].

o) É, na linha de Baden-Powell, não esquecer que «(...) é a vida aquilo que educa, de que é a vida aquilo que importa. O que vale é o participar activo das tarefas da vida e não o passivamente estar sentado numa cadeira aprendendo a ler, a escrever e a contar, sobre problemas que não são reais, trabalhando com factos que são inventados só para o caderninho de problemas, em lugar de se ter diante o grande caderno de problemas da vida cujas soluções demoram, para se encontrar, anos e anos para aqueles que na vida estão como Baden-Powell queria. O que ele quis quanto ao escutismo foi

[217] *Ibidem*, p. 9.
[218] *Ibidem*, pp. 25-26.

exactamente que ele fosse uma escola de educação pela vida. Uma escola de educação da iniciativa de cada um»[219].

«(...) na escola aprendemos pouco, na vida aprendemos muito. Pois Baden-Powell tinha exactamente essa ideia de que a escola devia ser na medida do possível substituída pela prática e a prática individual acompanhada pela prática do grupo»[220].

Uma outra ideia defendida por Baden-Powell foi a de que «(...) a educação deve ser dura (...). As coisas são difíceis; aquilo que se tem de fazer dá muito trabalho e então é preciso que o menino, logo desde o princípio, saiba que aquilo que ele tem de aprender é efectivamente trabalhoso e exige aplicação total. Tem de saber que não há outro jeito»[221].

«Vamos pelo fácil quando só pelo difícil se pode realmente aprender. Na realidade ninguém aprende coisa nenhuma quando não está em dificuldade. Fixamos as coisas na altura que o perigo está connosco. Por outro lado, achou Baden-Powell que a pedagogia se tinha de dirigir a alguma coisa de diferente, de bem diferente da escola actual, que às vezes fabrica sábios, mas quase nunca fabrica homens no sentido de pessoas capazes de ser a persona, a máscara que age, aquela que representa na vida um papel vital»[222].

«Baden-Powell achou que o essencial na vida (...) é estar alegre, o que só vem de um carácter forte, de não ter medo a coisa alguma e de estar disposto cada um a realizar na vida o que se lhe meteu na cabeça, a despeito de todos e a despeito de tudo»[223].

p) É não ter receio nem medo de afirmar e reafirmar aquilo que se vai passando à nossa volta nos mais diversos domínios. Aquilo que vamos citar de uma obra agostiniana

---

[219] *Ibidem*, p. 28.
[220] *Ibidem*, p. 29.
[221] *Ibidem*, p. 30.
[222] *Ibidem*, p. 31.
[223] *Ibidem*, p. 32.

mantém toda a actualidade. «Nós que dizemos viver numa civilização cristã e que fazemos grandes frases a esse respeito, nós vivemos na realidade não numa civilização cristã, de fraternidade, mas numa civilização de concorrência, numa civilização de combate, numa civilização daquilo a que se chama luta pela vida ou batalha pela sobrevivência. Cristianismo, em nós, continua sendo apenas um ideal. Cristo continua crucificado na sua cruz; com esse nosso procedimento continua com grandes possibilidades de estar até ao fim dos séculos; apesar de nos chamarmos cristãos continuamos numa civilização que é permanente de concorrência, de luta em concurso pela conquista do nosso lugar pessoal ou de luta no mundo, por exemplo pela conquista de mercados, quando uma nação deseja colocar seus produtos»[224].

q) É «(...) ter espírito de iniciativa, juntamente com o espírito de equipa, e o espírito de realizar o nosso pensamento a despeito de tudo. Isso, junto com a ideia de que só a vida nos pode educar para a vida na medida em que corajosamente a ela nos lançarmos, parece ter sido a lição fundamental que nos deu Baden-Powell na sua personalidade e na sua pedagogia»[225].

r) É fazer da escola um local onde, no processo de ensino-aprendizagem, «(...) a iniciativa pertence ao aluno e não ao professor»[226].

«À imagem dos evocados Montaigne, Pestalozzi, Montessori ou Sanderson, que, na sua acção de índole pedagógica, deram "a todos a noção de que estão em progresso moral e de que esse progresso moral vai servir em último grau ao melhoramento do mundo", o humanismo e universalismo do pensamento do Professor AS, o ecumenismo

[224] *Ibidem*, pp. 29-30.
[225] *Ibidem*, p. 32.
[226] Cit. in *Ibidem*, p. 13.

cultural, o respeito intrínseco e irrefutável pela pessoa humana, a abordagem integral e integrada que faz da educação e da cultura, o entusiasmo pelo seu trabalho, são contagiantes»[227].

[227] *Ibidem*, pp. 35-36.

CONCLUSÃO

Uma vez terminada a elaboração desta tese de Doutoramento, eis-nos chegados ao momento de fazer o balanço final.

O Autor estudado e o período temporal englobado pelo nosso estudo, permitiram-nos: por um lado, conhecer melhor a pessoa que subjaz, entre outras coisas, ao pedagogo que dá pelo nome de AS, e, por outro, estudar as relações estreitas existentes entre o pensamento agostiniano e os temas / conteúdos veiculados pela EMRC.

AS rejeita a escola enquanto instituição unicamente preocupada com a preparação dos alunos para, no fim do período ou ano, serem submetidos a um exame ou prova. Não se cansa de chamar a atenção para a necessidade de se trabalhar no sentido de levar o educando à reflexão.

Analisar a relação entre AS e os movimentos da Renascença Portuguesa e da Seara Nova não se nos afigurou como tarefa fácil, já que o próprio não nos fornece muitas informações em relação a tais influências.

Relativamente à sua relação com a Renascença Portuguesa falou pouco, o mesmo já não aconteceria com a Seara Nova.

AS foi perseguido pelo Estado Novo, através da PIDE, preso e limitado no exercício da sua actividade docente, de divulgador, conferencista, não lhe tendo restado outra solução que não fosse a de emigrar.

AS fez da divulgação cultural uma das suas preocupações enquanto intelectual e fê-lo, de uma forma simplificada, ao maior número possível de pessoas, manifestando, desde sempre, uma grande disponibilidade para se apresentar em qualquer parte onde a sua presença seja solicitada; igualmente leva a cabo a sua acção explícita como professor do ensino oficial ou particular, como explicador particular, como acompanhante/motivador/formador de jovens, ou, simplesmente, como parceiro de agradável conversa

em banco de jardim, ou ao longo das ruas de qualquer cidade deste mundo por onde ele se passeia.

Entre os princípios que acompanharam AS, antes e depois do seu regresso a Portugal, destacámos os seguintes: a coerência; a conflitualidade com os princípios ditados pelo Estado Novo; o contacto privilegiado com figuras destacadas da nossa cultura; a forte intervenção cívica; a defesa intransigente da liberdade individual; a aceitação da vida tal qual ela é; a crença no valor da pessoa humana; a crença no futuro; a simplicidade no ser; a crença na educação ao longo da vida.

Para AS a educação consiste em fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar. Educar Portugal, para AS, consiste em dar a cada um os meios de que necessita para se realizar enquanto pessoa e membro da sociedade de que faz parte integrante.

Perante a concepção de educação agostiniana, uma questão desde logo se nos afigura como oportuna: que tipo de escola lhe corresponderia? Seria um lugar sempre aberto onde as pessoas pudessem entrar e perguntar aquilo que ignorassem, já que a cultura significa que não sabemos nada.

Na leitura que fizemos às obras de AS não encontrámos uma única alusão à personalidade, e muito menos ao seu pensamento, de John Dewey (1859-1952), mas o certo é que existem pontos de contacto significativos e o tipo de escola defendido por AS e Dewey assenta numa ideia fundamental: deverá ser um espaço de vida mais preocupado com a formação, enquanto preparação para a vida activa, e crescimento da pessoa do aluno, do que com os conhecimentos a adquirir por ele.

Durante o Estado Novo verifica-se que a escola, mesmo na sua expressão mais simples, impôs-se ao conjunto da infância, facto que seria aproveitado pela propaganda nacionalista para contrapor este sucesso às incapacidades manifestadas pelo regime republicano. Porém, para conseguir tal desiderato, foi necessário reduzir e baixar, sacrificar a qualidade do ensino ministrado.

AS desejaria que a escola primária funcionasse como uma cooperativa de produção e consumo. Daqui resultaria que a vida escolar arrancaria do trabalho na cooperativa, dando-se primazia ao contacto com a realidade, em detrimento de um artificial, porque afastado da realidade.

Mais do que ensinar muitas coisas aos alunos, a escola primária deveria "acordá-los" para a vida, por intermédio da sua participação e responsabilização nas tarefas do grupo, da cooperativa. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola primária deveria lançar os fundamentos dos homens e mulheres de amanhã.

AS considera o ensino secundário como o grau de ensino mais importante, cujo objectivo seria preparar os alunos ou para ingressarem no ensino superior ou para adquirirem um determinado tipo de formação que lhes permitisse ingressar com optimismo no mundo do trabalho.

O panorama do ensino superior, em 1960, é o seguinte: existiam quatro universidades (duas em Lisboa, uma no Porto e outra em Coimbra) e um conjunto de instituições, tais como as Escolas do Serviço Social, as de Belas-Artes, as Militares, o Instituto Nacional de Educação Física, o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos e a Escola Náutica, além das escolas eclesiásticas de grau superior (Seminários Maiores e a Faculdade Pontifícia de Filosofia de Braga).

Quando AS escreveu a obra Educação de Portugal (1970), havia poucas universidades e estas estavam implantadas em locais estrategicamente pensados: Lisboa, Porto, Coimbra e pouco mais. AS desejava que essa tendência se modificasse e que fossem construídas universidades pelos mais diversos cantos de Portugal, por forma a tornar o ensino superior de acesso fácil a quem o procurasse e, ao mesmo tempo, a funcionarem como pólos de desenvolvimento das regiões onde tivessem sede essas.

Escolhemos para estudo o período temporal compreendido entre 1940 (ano da Concordata entre o Estado Português e o Vaticano) e 2001 (ano da aprovação da Lei da

Liberdade Religiosa). Para as décadas de 80 e 90, respectivamente, abundam os elementos numéricos, o que nos permite analisar e compreender a amplitude do ensino da EMRC: quer a nível nacional, quer a nível diocesano (Diocese do Porto). Porém, o mesmo não se verifica para o período antecedente: décadas 40, 50, 60 e 70, respectivamente. Depois de apelarmos à colaboração do Secretariado Nacional da Educação Cristã e do Secretariado Diocesano da Educação Cristã, verificámos que a compilação e tratamento dos dados estatísticos somente passou a ser uma realidade a partir de 1980. Só a partir desse ano é que passou a ser possível determinar o grau de frequência da EMRC, mediante a comparação entre o número de alunos matriculados em determinada Diocese e o número de alunos inscritos na EMRC.

Optámos pela EMRC como campo de estudo na medida em que leccionamos tal disciplina numa Escola E. B. 2/3 e porque julgamos ser um tema pertinente e interessante para todos quantos se ocupam e preocupam com o ensino, pelo menos, dessa área curricular.

Se o pensamento de AS inserido no contexto educativo do Estado Novo nos mostra um pensador crítico em relação ao poder e vítima das suas regras, já as suas ideias circulam, veiculam e influenciam pedagogos, reformas e conteúdos disciplinares das mais diferentes áreas.

AS, ao longo dos seus escritos, abordou todo um conjunto de temáticas que nos levam a concluir que existe uma confluência entre o pensamento agostiniano e os conteúdos programáticos veiculados pela EMRC. Temas como Deus, Jesus Cristo (personalidade e acção), Império do Espírito Santo, comprovam aquilo que afirmámos.

A Educação para a Cidadania tem como objectivos «(...) desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende igualmente estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade

em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento.

Desde já coloca-se uma questão: e como é possível aprender-se a ser cidadão?

Os projectos curriculares de escola e de turma assumem, no âmbito da Educação para a Cidadania, muita importância já que são instrumentos privilegiados de gestão curricular que permitem, face aos alunos concretos, organizar aprendizagens relacionadas com temas tão diversos como os direitos humanos, o ambiente, a alimentação, a sexualidade, etc.

A Educação para a Cidadania, nos 2º e 3º ciclos «(...) é planificada e gerida em conselho de turma, sendo a operacionalização das temáticas a abordar da responsabilidade de cada professor da turma na sua área curricular disciplinar, disciplina ou nas áreas curriculares não disciplinares. Na Formação Cívica, a responsabilidade desta tarefa deverá ser atribuída ao director de turma, sem prejuízo de poder ser da responsabilidade de outro professor que revele um perfil adequado»[228].

A Educação para a Cidadania é uma área transversal e passa por todas as situações vividas na escola, pelo que deve concretizar-se «(...) através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares, quer no âmbito das diversas disciplinas»[229]. Acrescente-se que esta área curricular visa «(...) construir vínculos com os outros no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerar compromissos que, entre outras coisas,

[228] In http://www.dhnet.org.br/educar/Livros/guia_dh/03_EducacaoCidadania.html
[229] *Ibidem.*

se traduzem no benefício de direitos (civis, políticos e sociais) e na assunção de determinadas responsabilidades»[230].

Se há área em que o desenvolvimento de competências é fundamental ela chama-se Educação para a Cidadania. A escola ensina a fazer uso do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, verificando-se que o conhecimento contribui para o aparecimento de cidadãos mais participativos e activos na sociedade de que fazem parte integrante, sendo capazes de questionarem comportamentos, atitudes e valores. As temáticas relacionadas com os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para a Saúde, etc. devem ser abordadas em qualquer área curricular - de acordo com os projectos curriculares de escola, de turma e com a planificação de cada aula - sempre que se articulem com os conteúdos programáticos e experiências educativas.

Só vivendo os problemas, procurando para cada um deles uma solução, cada aluno pode aprender a ser cidadão.

Entre os pensadores que se debruçaram sobre o papel a desempenhar pela escola na formação de cidadãos, figura Dewey (1859 - 1952). Este autor defendia que a escola deveria preparar a criança para participar na vida da comunidade, acreditava que a educação deveria agir de tal forma que proporcionasse uma abertura entre a experiência de educar e as necessidades, participando do processo democraticamente[231]. O professor deve conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, e dar a esse aluno a oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Habilitar esse aluno para que tenha consciência e condições de enfrentar os obstáculos, seja envolvido em situações ou resolvendo problemas. O aluno era o centro da educação, um agente activo no processo de aprendizagem[232]. Este sentido de "resolver problemas"

---

[230] FIGUEIREDO, Carla Cibele - *Educar para a Cidadania: tempos novos para velhos desígnios*, in *Noesis*, nº 61, 2002, p. 35.
[231] Cf. http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/dew.htm
[232] Cf. *Ibidem.*

tem a ver com competência e / ou com um quarto pilar da educação: "aprender a tornar-se".

A aprendizagem da cidadania constitui um caminho lento e trabalhoso, uma vez que não se trata apenas de fazer aquisições cognitivas ou de adaptar comportamentos mas, também, de fazer uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial, o exercício da cidadania[233].

A Educação para a Cidadania também pode ser concretizada ao nível da EMRC, na medida em que os conteúdos que esta veicula se coadunam com os ministrados por aquela.

Vivendo numa sociedade caracterizada por profundas e inúmeras mudanças de vária ordem, é urgente, mais do que nunca, contribuir para que as pessoas se tornem mais interventivas na sociedade e, ao mesmo tempo, mais próximas, solidárias, justas, umas das outras e que revelem uma maior sensibilidade face às situações em que é notória a existência de um problema social ou desfavorecimento humano. Assim sendo, interessa motivar e preparar para uma intervenção mais activa e adequada no espaço sociedade por forma a melhorar a qualidade de vida dos seus membros.

A EMRC é esse elemento que responde por completo à finalidade educativa da escola, pelo que «(...) compete sobretudo aos pais decidirem por uma formação em ordem à humanização integral e que assim estabeleça e desenvolva o confronto com as principais e verdadeiras questões da existência humana e possibilite a leitura e interpretação, fundamentada na Mensagem Cristã e nos valores essenciais da pessoa humana, das realidades do nosso tempo e dos acontecimentos que a história vai formulando»[234].

---

[233] Cf. FONSECA, António Manuel - Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias, p. 27.
[234] *Ibidem.*

A actualidade do pensamento de AS encontra eco no campo de acção da EMRC, na medida em que existe uma grande identificação no que aos objectivos da educação diz respeito.

A importância da EMRC, no espaço escolar, alicerça-se no facto de a problemática religiosa suscitar questões fundamentais da existência humana e de oferecer, como resposta, grelhas de leitura em profundidade, do viver pessoal e da história.

«O acto educativo em EMRC apresenta-se como portador de respostas sobre o sentido último da realidade, visando a formação da consciência num itinerário progressivo e evolutivo de passagem da heteronomia para a autonomia.

Assim, o adolescente/jovem, responsável e livre nas suas escolhas éticas, vai assumindo valores e princípios morais com validade universal, preparando-se para assumir o seu papel e o seu compromisso na sociedade ao serviço dos outros»[235].

A disciplina de EMRC pretende ajudar o jovem a ser, isto é, a vencer os obstáculos que lhe possam aparecer pela frente e proporcionar-lhe os recursos para que cada um, num ambiente de liberdade, mas com a indispensável responsabilidade, se possa descobrir a si mesmo, descobrir os outros, realizar-se e continuamente desenvolver-se. Além disso, «(...) sendo um espaço de liberdade criadora esta disciplina curricular proporciona ao adolescente e ao jovem um espaço e um tempo de descoberta de si próprio e do mundo possibilitando-lhe o exercício da mútua compreensão, cooperação e entreajuda. Lança-lhe o desafio para a participação na construção de uma sociedade livre, justa e solidária»[236].

A EMRC e o pensamento de AS visam um objectivo comum: ajudar a pessoa do educando a viver melhor e a ajudar os outros a conseguirem-no, na liberdade, na tolerância, no respeito mútuo, na fraternidade, no amor, entre outros valores, verdadeiros fundamentos da nossa existência e convivência interpessoal.

[235] *Ibidem.*
[236] *Ibidem.*

A pergunta acerca do sentido da vida constitui uma questão de índole religiosa, na medida em que as ciências experimentais são incapazes de dar resposta apropriada aos grandes segredos da existência que poderão ser referidos assim: «(...) Que é o homem? Qual é o sentido da dor, do mal e da morte, que, apesar de tantos progressos alcançados, continuam a existir? Que há para além da vida terrena?»[237]

Ora «(...) a educação religiosa visa não só ensinar a verdade de Deus e do destino transcendente do homem, mas também ajudar o educando a descobrir essa resposta aos grandes enigmas da existência»[238].

Acontece que se é verdade que o Estado não pode negligenciar esta dimensão fundamental da pessoa dos seus cidadãos, que necessitam de educação, também não deixa de o ser que esse mesmo Estado não dispõe de legitimidade para impor uma certa e determinada confissão a quem quer que seja. A fazê-lo, estaria, por certo, a ultrapassar o seu poder e autoridade.

Não se trata apenas da necessidade de desenvolver os valores religiosos, pois a eles estão intimamente ligados os valores morais. «A educação integral exige uma formação moral da pessoa de tal modo que lhe assegure a capacidade de discernimento crítico da realidade, a maturidade humana, assim como a capacidade de assumir atitudes responsáveis perante a vida através de um correcto uso da sua liberdade. A criança tem de ser educada moralmente para conseguir um equilíbrio psíquico, com o autodomínio dos seus sentimentos e impulsos primários, criando hábitos de virtude; com efeito, o espontâneo nem sempre é o que convém à auto-realização; a educação na virtude leva à motivação interior (o que há de mais oposto à coacção externa) e desenvolve a capacidade de conviver, no âmbito de uma sã "convivência de liberdades"»[239].

---

[237] *Ibidem.*
[238] *Ibidem.*
[239] *Ibidem.*

Deparando-se o Estado com uma realidade formada por uma sociedade simultaneamente pluralista e democrática, o sistema educativo deve corresponder «(...) às convicções publicamente expressas e livremente assumidas pelos cidadãos no que toca aos valores para a vida. Os valores não se podem impor, mas as instituições educativas, a começar pelas do Estado, têm de estar ao serviço dos valores, incluindo os valores morais e religiosos, pois estes são os que mais afectam a pessoa em ordem à vida»[240]. Daqui resulta o seguinte: existindo «(...) um número significativo de pais ou de alunos para quem uma determinada religião faz parte do seu sistema cultural, englobando tanto um enraizamento histórico como um conjunto de verdades e valores pessoais dotados de significação decisiva para a sua existência e o pleno desenvolvimento da sua personalidade, não lhes pode ser negado o direito que têm a uma educação que não apenas não contrarie esses valores, mas que os preserve e desenvolva, caso manifestem esta vontade»[241].

Todavia, há que ter em conta que «(...) nenhum ensino religioso confessional pode ser ministrado a quem o não queira. A sociedade pluralista e democrática em que vivemos não costuma privilegiar nenhuma determinada religião, ainda que maioritária»[242].

Ao contrário daquilo que muitas pessoas pensam e afirmam, em Portugal, os católicos não usufruem de qualquer privilégio para terem uma aula de EMRC nas Escolas públicas. «(...) O que sucede é que é um direito que os católicos têm — e têm-no não por serem católicos, mas por serem cidadãos — de terem este ensino nas Escolas estatais está garantido por um acordo bilateral entre o Estado português e a Santa Sé, através de um instrumento jurídico de direito internacional, chamado "Concordata"»[243]. Acresce

---

[240] *Ibidem.*
[241] *Ibidem.*
[242] *Ibidem.*
[243] *Ibidem.* A Concordata foi um acordo entre o Estado português e a Santa Sé, firmado a 7 de Maio de 1940 logo, no período da longa ditadura fascista liderada por Salazar. O objectivo era instituir uma

referir que «(...) mesmo quando outras confissões religiosas não tenham feito acordos bilaterais com o Estado português, as nossas leis permitem uma disciplina de Educação Religiosa correspondente a essas mesmas religiões, assim acontecendo efectivamente»[244].

Resta afirmar que a justificação para a existência do ensino religioso escolar se encontra na necessidade de dar uma resposta às exigências duma educação integral, que abarque também a dimensão religiosa, como uma dimensão inegável da pessoa. «(...) É, portanto, uma exigência da Escola. Por outro lado, dar resposta a esta exigência não é uma mera exigência educativa da Escola; é mesmo um dever do Estado para que garanta o uso efectivo do direito que compete aos pais de darem aos filhos a educação que pretendam.

«Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola, que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre os alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja operosidade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana»[245].

---

convenção que "reconheça e garanta a liberdade da Igreja e salvaguarde os legítimos interesses da Nação Portuguesa, inclusivamente no que respeita às Missões Católicas e ao Padroado do Oriente".
Dito desta forma até parece um documento cujos objectivos são perfeitamente legítimos, mas sob o malabarismo retórico do prólogo citado, escondem-se as razões que levaram à sua criação: a necessidade do reconhecimento (e bênção) pelo Vaticano, a principal autoridade espiritual e religiosa da época, da obscura ditadura fascista que tinha sido imposta em Portugal. (...).In http://www.geocities.com/CapitolHill/Senate/4801/Concordata.html#1

[244] *Ibidem.*

[245] Concílio Vaticano II - *Declaração sobre a Educação Cristã*, nº 5, cit. in CARRILHO, António José Cavaco (coord.) - *Educação Moral e Religiosa Católica, 8º Ano, Guia Pedagógico do Professor*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1993, p.5 .

«A disciplina de EMRC (...) é o lugar da procura religiosa existencial e moral inerente ao crescimento humano, em ordem ao desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa. É esta, sem dúvida, uma das principais finalidades da escola. Para realizar esta tarefa de educação moral e religiosa na Escola - uma das suas tarefas mais importantes - a Igreja Católica torna-se aí presente através dos professores de EMRC que, em seu nome, assumem esta responsabilidade. Os professores de EMRC, representam, pois, a instituição eclesial para exercer esta forma específica do Ministério da Palavra, dentro do quadro escolar. Exercendo, deste modo, o seu ministério, os professores de EMRC ajudam a realizar o mandato de Jesus Cristo, tal como no-lo transmitem os apóstolos: «Ide, pois, e fazei que todas as nações se tornem discípulos ... ensinando-as a observar tudo quanto Vos ordenei» (Mt. 28, 19-20)»[246].

O fim imediato das aulas de EMRC consiste em estabelecer as condições que permitam a cada aluno situar-se livremente e com conhecimento de causa em relação à questão de Deus e de Jesus Cristo, com todas as consequências comportamentais, individuais e comunitárias, que daí advenham»[247] e tem como objectivo fundamental «(...) oferecer aos jovens as condições, no plano existencial e intelectual, que lhes permitam situar-se livremente e com conhecimento de causa face ao Cristianismo»[248]. «O conteúdo da EMRC escolar é essencialmente a Mensagem cristã, como resposta à procura de sentido que caracteriza a situação, genericamente considerada, dos alunos. A apresentação deste conteúdo deve, também, tornar possível a síntese entre a fé e a cultura, a fim de permitir aos jovens terem uma visão cristã da pessoa humana, da história e do mundo, bem como da sua própria situação pessoal, social e cultural concreta»[249].

---

[246] SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa* - Lisboa, Editora Rei dos Livros, 1990, pp. 15-16.
[247] *Ibidem*, p. 14.
[248] *Ibidem*, p. 34.
[249] SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, pp. 35-36.

Desde logo se nos afigura como oportuno o formular da seguinte questão: fará sentido a existência de uma disciplina como a EMRC no contexto da Educação para a Cidadania numa sociedade em mudança?

Apresenta-se-nos como sendo consensual que a escola é, ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem e de convivência «(...) que deve oferecer a quem a ela acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, cooperação e de resolução de conflitos»[250].

Com a reorganização curricular, concretizada no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, (...) «a escola passa também a dispor de áreas vocacionadas para a valorização da Educação para a Cidadania - áreas integradoras e transdisciplinares, nomeadamente Estudo Acompanhado e Formação Cívica no ensino básico e Área de Projecto nos ensinos básico e secundário - contempladas nos horários de professores e alunos. Dada a sua natureza, a Área de Projecto pode, por exemplo, revelar-se um espaço privilegiado para o tratamento das questões já referidas»[251].

Com a Educação para a Cidadania pretende-se desenvolver, nos alunos, atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis, além de estimular a participação activa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento»[252].

Entretanto surge uma questão pertinente: como operacionalizar esta Educação para a Cidadania?

Desde logo convém não ignorar que «(...) os projectos curriculares de escola e de turma assumem, no âmbito da Educação para a Cidadania, particular importância como

---

[250] In *http://www.malhatlantica.pt/erasminus/exp/cidadania_no_curriculo.htm*
[251] *Ibidem.*
[252] *Cf. Ibidem.*

instrumentos privilegiados de gestão curricular que permitem, face aos alunos concretos, organizar aprendizagens relacionadas com os direitos humanos, o ambiente, a alimentação, a sexualidade, etc.

(...) Nos 2° e 3° ciclos é planificada e gerida em conselho de turma, sendo a operacionalização das temáticas a abordar da responsabilidade de cada professor da turma na sua área curricular disciplinar, disciplina ou nas áreas curriculares não disciplinares. Na Formação Cívica, a responsabilidade desta tarefa deverá ser atribuída ao director de turma, sem prejuízo de poder ser da responsabilidade de outro professor que revele um perfil adequado»[253].

À semelhança de Deolinda Serralheiro e Miguel Ângelo Gomes, entre outros, pensamos que a pessoa do professor de EMRC, porque é ele que está em causa neste preciso momento, desempenha um papel fulcral no exercício da sua missão educativa: não constitui novidade para quem quer que seja que as palavras pouco ou nada valem se não forem acompanhadas pela correspondente vertente prática, que é como quem diz acção.

Na verdade, «o professor de EMRC é professor animador e mestre de aprendizagem. A disciplina de EMRC faz ao seu professor exigências pessoais de identidade e de credibilidade; tais exigências são um estímulo a realizar e a viver plenamente a unidade entre a fé pessoal e a imagem pública da Igreja que ele leva consigo. Por isso, o professor de EMRC é, ao mesmo tempo, discípulo de Jesus Cristo e Sua testemunha e iniciador de outros no conhecimento do mistério cristológico.

Actualidade do pensamento de AS: Aquilo que se apresenta hoje como novidade é um processo de continuidade e não de ruptura com o pensamento de AS em relação a valores como o respeito, a solidariedade, a perseverança, a tolerância, a amizade, a liberdade.

[253] In *http://www.malhatlantica.pt/erasminus/exp/cidadania_no_curriculo.htm*

Num mundo onde proliferam sentimentos de violência, xenofobia, marginalização, racismo, entre outros, tem todo o cabimento reforçar o valor da tolerância, do amor ao próximo, indispensáveis para que uma sociedade se desenvolva de forma harmoniosa e que, ao mesmo tempo, possa criar raízes profundas em que valores universais tais como a solidariedade, a Fraternidade, a Justiça e a Paz devam ser a sua trave mestra de suporte e base para uma convivência interpessoal livre e verdadeiramente humana.

AS deve, por aquilo que tivemos oportunidade de verificar no decorrer da leitura e escalpelização que fizemos à sua obra, figurar na imensa lista dos modelos de fraternidade: pessoas que, pela sua acção, se transformaram em autênticos exemplos, guias, para todos quantos contactaram com a sua mensagem de esperança e amor ao próximo.

Ao longo dos seus escritos, AS teve o ensejo de reflectir, teorizar sobre temáticas / conteúdos que fazem parte integrante do corpo de conteúdos da EMRC. Ousamos mesmo afirmar que AS foi, é um cristão exemplar, tal é o vigor e profundidade que conferiu às suas reflexões: a dignidade, a liberdade, a felicidade e a autenticidade da pessoa humana ocupam um lugar central na obra agostiniana. De valor em valor veremos de que forma AS foi explicitando os seus pontos de vista.

Mas, afinal, o que é ser agostiniano hoje?

É acreditar na possibilidade de um futuro melhor e trabalhar nesse sentido, apesar de se ter consciência dos riscos que se correm; é cultivar o inconformismo face à realidade circundante, a autonomia e a independência em todos os campos, ser simples, frontal, sem estar preocupado com aquilo que os outros possam pensar a nosso respeito. Só assim poderemos realizar o ideal agostiniano: ser quem somos e não o que os outros querem ou desejam que sejamos; é estar disposto a correr riscos: a autenticidade, a transparência no pensar e no agir é desejável mas quase impraticável nos tempos que correm, pois a maioria das pessoas querem que os outros sejam verdadeiros mas somente

enquanto não são confrontados com a verdade que a pode embaraçar!; é contribuir para a construção de uma nova mentalidade, ordem, onde a esperança num futuro melhor prevaleça; é cultivar a renúncia como caminho válido a seguir na nossa vida; é, na medida do possível, realizar o ideal agostiniano no que à profissão docente diz respeito: «(...) ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo (...)»[254]; é valorizar o tempo livre, mas com ocupação; é valorizar todos e quaisquer contributos dados pelas outras pessoas, independentemente do seu estrato social, para o aumento do nosso património cultural; é não se envaidecer perante os elogios nem ficar triste e aborrecido face às críticas; é contrariar aspectos da ordem vigente que não nos agradam: «Não me preocupo senão em fazer exactamente o contrário daquilo que eu não gosto no mundo»[255]; é acreditar que nada na vida se consegue sem esforço; é manter-se alegre apesar dos problemas que nos afligem e nos aborrecem e é fazer da escola um local onde, no processo de ensino-aprendizagem, «(...) a iniciativa pertence ao aluno e não ao professor»[256].

Numa época em que o efeito imagem, para grande pena nossa, prevalece sobre o ser, torna-se difícil viver em consonância com os valores defendidos e praticados por AS. Assistimos, hoje em dia, à busca de protagonismo, independentemente dos meios a que se recorra.

Partindo do pressuposto de que ser agostiniano é ser seguidor dos ideais, das ideias, dos princípios normativos que acompanharam AS ao longo da sua existência - autenticidade, inconformismo, liberdade, desprendimento, autonomia, solidariedade - então urge afirmar que estamos perante um desafio difícil, trabalhoso, mas não impossível, utópico, pois, como no-lo ensina AS, utópico é aquilo que não existe mas que poderá vir a existir. Tudo é possível.

---

[254] SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal, p. 72.*
[255] *Ibidem,, p. 13.*
[256] Cit. in *Ibidem*, p. 13.

Mediante a reorganização curricular, oficializada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, vemos que as ideias de AS mantêm uma actualidade e importância inquestionáveis, na medida em que ao criar as três áreas curriculares não disciplinares - Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto - está a tornar presente aquela velha máxima agostiniana que consiste em conceder ao aluno o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

A importância deste nosso trabalho reside no facto de, pensamos, ter demonstrado que um homem extraordinário, cujo nome é Agostinho da Silva e que foi excomungado pela Igreja Católica, defende (ia) muitas das ideias transmitidas por essa mesma Igreja Católica através dos temas / conteúdos da EMRC.

Digamos uma última palavra sobre um pensamento que nos ocupou durante imenso tempo e que constitui um manancial que temos consciência de não ter, sob qualquer aspecto esgotado: aprendi com AS a ser eu mesmo, a assumir-me tal como sou e a valorizar o meu trabalho e o dos outros, pois podemos e devemos aprender com todas as pessoas.

Há ainda um outro aspecto que não queremos deixar de referir e a que não concedemos a devida importância ao longo do nosso trabalho: o aspecto religioso na obra de AS.

Resta-nos afirmar que o estudo que fizemos da obra agostiniana não pretende esgotá-la, ficando apenas dito tudo quanto fomos capazes dela extrair. Esperamos, contudo, que o produto do nosso trabalho possa ser um factor de compreensão a que tantos outros se possam juntar. A abordagem que fizemos à obra agostiniana é apenas uma das muitas que se esperam e desejam.

BIBLIOGRAFIA[1]

Como forma de apresentação da bibliografia optámos pela subdivisão em **FONTES** e **ESTUDOS**, conforme nos ensinou - aquando da frequência das suas aulas de Metodologia Científica, na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa (Núcleo Regional do Porto) - o Professor Doutor Carlos Azevedo.

Na primeira rubrica - **FONTES** - incluímos as obras de Agostinho da Silva; ao passo que na secção **ESTUDOS** fizemos a separação entre as obras e artigos sobre Agostinho da Silva, bem como toda a outra bibliografia consultada.

---

[1] AZEVEDO, C.; AZEVEDO, A. - *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*, Porto, Ed. do Autor, 1994, pp. 84 - 85.

BIBLIOGRAFIA

FONTES: OBRAS DE AGOSTINHO DA SILVA

SILVA, A.- *Ir à India sem abandonar Portugal. Considerações. Outros Textos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994.

SILVA, A.- *Textos e Ensaios Filosóficos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 1999.

SILVA, A.- *Textos e Ensaios Filosóficos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 1999.

SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, I, Lisboa, Âncora Editora, 2000.

SILVA, A.- *Textos Pedagógicos*, II, Lisboa, Âncora Editora, 2000.

SILVA, A.- *Vida Conversável* (Organização e Prefácio de Henryk Siewierski), Lisboa, Assírio & Alvim, 2ª ed, 1998.

SILVA, A. - *Educação de Portugal*, Lisboa, Ulmeiro, 3ª ed., 1996.

SILVA, A. - *A Última Conversa. Agostinho da Silva* (Entrevista de Luís Machado), Lisboa, Editorial Notícias, 1996.

SILVA, A. - *Discípulos*, in *Diário de Notícias* (Suplemento DNA), 3/07/1999, pp. 42-47.

SILVA, A. - *Proposição, aditamento um 1975*, in *Nova Renascença 8*, nºs 30 - 31 (1988), pp. 183 - 187.

ESTUDOS

I - OBRAS E ARTIGOS SOBRE AGOSTINHO DA SILVA

Agostinho da Silva em debate no Porto, in *Jornal de Notícias*, Porto, 13/06/1999, p. 56.

ANACLETO, José Manuel - *Agostinho da Silva, Portugal e a Nova Era*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 143 - 146.

AA VV - *Agostinho da Silva*, in *A phala*, nº 38, Assírio & Alvim, Julho - Agosto 1994.

AA VV - *Agostinho da Silva pronto-a-pensar*, in *Expresso - Revista*, Lisboa, 31 de Março de 1990, pp. 4 R - 13 R.

AZEVEDO, Maria da Conceição - *A propósito de "Educação de Portugal" e de "Aforismos e paradoxos". Breves apontamentos sobre a concepção pedagógica de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 163 - 164.

BARATA, André - *O Sábio Feliz*, in *Público* (suplemento Leituras), 11/03/2000, p. 6.

BORGES, Paulo Alexandre Esteves - *Agostinho da Silva*, in *Logos*, Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia, Vol. 4, Lisboa / S. Paulo, Verbo, 1992.

BRANDÃO, Maria Leonor - *Mensagens*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 165 - 168.

BRUNELI, Almir de Campos - *Um Agostinho da Silva, um Fernando Pessoa*, in *Nova Renascença 8*, nºs 30 31 (1988), pp. 174 - 182.

CADRE, Abdul - *A palavra como vírus num mundo conversável*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 7 - 9.

CASTELO, Cláudia - *Agostinho da Silva*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, p. 427.

CASULO, José Carlos - *Agostinho da Silva: contributo para uma análise filosófico - pedagógica de Educação em Portugal*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 131 - 139.

CÉSAR, Constança Marcondes - *Dois estudos sobre Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 59 - 70.

COSTA, Dalila Pereira da - *Uma Filosofia da História Portuguesa*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 71 - 73.

COSTA, Dalila Pereira da - *Presença de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., p. 74.

COSTA, Rodrigo - *A arte e a vida por vocação*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 204 - 207.

DACOSTA, Fernando - *Agostinho da Silva. A morte de um visionário*, in *Público*, Lisboa/Porto, 4/04/1994, pp. 9-10.

DOMINGUES, Joaquim - *Agostinho da Silva e a Faculdade de Letras do Porto*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 126 - 130.

ELLIS - *Raízes intemporais*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 88 - 97.

FATAL, Julieta - *Agostinho da Silva. O homem, o filósofo, o sonhador*, in *A* AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 147 - 149.

FATAL, Julieta - *Agostinho da Silva na palavra das palavras ditas*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 150 - 152.

FLÓRIDO, José - *O caminho da afirmação / o caminho da renúncia. Dois percursos de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 140 - 142.

FLÓRIDO, José - *Um Agostinho da Silva. Correspondência com o Autor*, Lisboa, Ulmeiro, 3ª ed., 1997.

GALA, Elísio - *Agostinho da Silva e a Filosofia Portuguesa*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 81 - 87.

GAMA, Manuel - *A visão antropológica de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 155 - 158.

GOMES, Pinharanda - *Filosofia Portuguesa para a Educação Nacional*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 197 - 198.

GOMES, Pinharanda - *Agostinho da Silva, o baldio do povo*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 199 - 202.

JARDIM, Maria Antónia - *A propósito de Vida Conversável*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 159 - 160.

JARDIM, Maria Antónia - *Estética, Ética e liberdade de escolha*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 161 - 162.

JARDIM, Maria Antónia - *Entre Fernando Pessoa e Agostinho da Silva*, in AA VV - *Actas do Congresso Internacional Pensadores Portuenses Contemporâneos*, 1850 - 1950, Vol. III, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, pp. 327-332.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello - *Agostinho da Silva*, o Navegador Intelectual in AA VV - *Actas do Congresso Internacional Pensadores Portuenses Contemporâneos*, 1850 - 1950, Vol. III, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, pp. 309-314.

LEME, C. Câmara - *O Elogio do Paradoxo*, in *Público*, Lisboa/Porto, 4/04/1994, pp. 10-11.

LOURENÇO, Eduardo - *Prefácio*, in *Agostinho da Silva, A Última Conversa* - entrevista de Luís Machado, Lisboa, Editorial Notícias, 1996.

LÚCIO, Álvaro Laborinho - *António Sérgio e Agostinho da Silva*, in AA VV, *Educação, memórias e testemunhos*, Lisboa, Gradiva, 1998, pp. 105-114.

MAGNO, Carlos - *Agostinho da Silva. «Gostava de Viver até ao ano 2000»*, in *Expresso* (Revista), 9/04/1994, pp. 80-82.

MALDONADO, Fátima - *O Artesão da Sobrevivência*, in *Expresso* (Revista), 9/04/1994, pp. 80-81.

MANSO, Artur - *Agostinho da Silva. Aspectos da Sua Vida, Obra e Pensamento*, Gaia, Estratégias Criativas, 2000.

MANSO, Artur - *Agostinho da Silva. As "Sete cartas a um jovem filósofo"*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 23 - 28.

MANSO, Artur - *Agostinho da Silva e a "Educação de Portugal"*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 29 - 37.

MANSO, Artur - *Agostinho da Silva e a primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto: entre a Seara Nova e a Renascença Portuguesa*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 38 - 47.

MANSO, Artur - *Agostinho da Silva - Um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 48 - 58.

MARMELO, Jorge - *Pensador morreu há seis anos. Agostinho da Silva recordado em Barca de Alva*, in *Público*, 2/04/2000, p. 36.

MENDANHA, Victor. - *Conversas com Agostinho da Silva*, Lisboa, Pergaminho, 9ª ed., 1998.

MENDES, Nélson - *Carta aberta de Portugal aos portugueses*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 174 - 178.

MOTA, Francisco; PALMIRA, Maria - *Agostinho, Álvaro Cunhal e as crianças que não têm brinquedos*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 98 - 99.

MOTA, Helena Maria Briosa e; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, Lisboa, Hugin, 1996.

MOTA, Helena Maria Briosa e - *"Sanderson e a Escola de Oundle" - a questão da formação integral do Homem em Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 105 - 115.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Prefácio*, in MOTA, Helena; CARVALHO, Margarida - *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*, Lisboa, Hugin, 1996.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A filosofia da educação em Portugal*, in *História do Pensamento Filosófico Português* (Dir. de CALAFATE, Pedro), Vol. V, *O Século XX*, Tomo 2, Lisboa, Editorial Caminho, 2000, pp. 125 - 134.

PAÚL, Anabel - *De Agostinho da Silva, da solidão e do orgulho intelectual*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 15 - 16.

PAZ, Renato Paulo da - *O Agostinho da Silva que conheci!?*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., p. 203.

PEREIRA, António dos Santos - *A Soteriologia de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Actas do Congresso Internacional Pensadores Portuenses Contemporâneos*, 1850 - 1950, Vol. III, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, pp. 315-325.

PORTELA, Luís - *Agostinho*, in *Jornal de Notícias*, 14. 06. 2001, p. 28.

QUADROS, António - *Leonardo Coimbra e os seus discípulos*, in *Nova Renascença*, 8, nº 29 (1988), pp. 14 - 30.

RÊGO, João - *O coração (movimentos de uma conversa com Agostinho da Silva)*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 119 - 122.

RÊGO, João - *Agostinho da Silva e a superação da polémica*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 123 - 125.

RUAS, Henrique Barrilaro - *O Espírito Santo em Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 116 - 117.

SÁ, Vítor de - *Agostinho da Silva: trinta e tal anos de idade ...*, Lisboa, Biblioteca da Universidade Lusófona, 1994.

SÁ, Vítor de - *Agostinho da Silva*, in AA VV, *Educação, memórias e testemunhos*, Lisboa, Gradiva, 1998, p. 125.

SCARPIN, Alcione Martins - *Agostinho da Silva. Um pensador para o século XXI*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 13 - 14.

SEABRA, José Augusto - *Agostinho da Silva*, in AA VV, *Educação, memórias e testemunhos*, Lisboa, Gradiva, 1998, pp. 165-171.

SILVA, Abílio Ferreira da - *Agostinho da Silva, José Pereira Tavares em Aveiro*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 10 - 12.

SILVA, Amândio - *Agostinho da Silva*, in *Público*, 11/03/2000, p. 6.

SOARES, Mário - *Um intelectual solidário e generoso*, in *Público*, Lisboa/Porto, 4/04/1994, p. 36.

SOUSA, Antónia de - *Agostinho da Silva. O Império Acabou. E Agora?*, Lisboa, Editorial Notícias, 2000.

SOUSA, Ilídio de - *Agostinho da Silva. 1ª parte - Biobibliografia*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. (não numeradas).

SOUSA, Ilídio de - *Agostinho da Silva. Antologia de Textos - 1ª parte - ideias e Doutrina*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. (não numeradas).

SOUSA, Ilídio de - *Agostinho da Silva. Antologia de Textos - 2ª parte - Ideias e Doutrina (continuação)*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. (não numeradas).

SOUSA, Ilídio de - *Agostinho da Silva. Antologia de Textos - 3ª parte - Ideias e Doutrina (continuação)*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. (não numeradas).

SOVERAL, Eduardo Abranches de - *Algumas notas sobre a personalidade, a vida e a obra de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 79 - 80.

SOVERAL, Eduardo Abranches do - *Agostinho da Silva: um homem de Deus*, in *História do Pensamento Filosófico Português* (Dir. de CALAFATE, Pedro), Vol. V, *O Século XX*, Tomo 1, Lisboa, Editorial Caminho, 2000, pp. 273 - 295.

SOVERAL, Eduardo Abranches de - *O Pensamento e a Obra de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Actas do Congresso Internacional Pensadores Portuenses Contemporâneos*, 1850 - 1950, Vol. III, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, pp. 301-308.

TEIXEIRA, António Braz - *O pensamento teodiceico de Agostinho da Silva*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 17 - 20.

TELMO, António - *Com Agostinho da Silva em Brasília*, in AA VV - *Tradição e Inovação. Sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva (1996 - 1999)*, s./d., pp. 21 - 22.

II - OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AA VV - Educação. Memórias e Testemunhos, Lisboa, Gradiva, 1998.

AA VV - História e Nova História, Lisboa, Editorial Teorema, 2ª ed., 1986.

AA VV - História do Século XX - 8 Volumes. !900 - 1997, Lisboa, Publicações ALFA, 1996.

AA VV - O Século XX Português - Épocas Históricas e Cronologias, Lisboa, Texto Editora, 2000.

AA VV - Salazar sem Máscaras, Lisboa, Nova Arrancada, 1998.

AA. VV. - Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987.

AA. VV. - 1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

AA. VV. - Viver com os Outros (Livro de E. M. R. C. do 5º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Para Ser Feliz (Livro de E. M. R. C. do 6º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Ponto de Apoio (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 8º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Sempre Mais! (Livro de E. M. R. C. do 7º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Sempre Mais! (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 7º Ano).

AA. VV. - Amar a Vida (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 6º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Tesouro Escondido (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 8º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Tesouro Escondido (Livro de E. M. R. C. do 8º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Ponto de Apoio (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 8º Ano).

AA. VV. - Para Ser Feliz (Guia Pedagógico do Professor de E. M. R. C. do 6º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

AA. VV. - Amar a Vida (Livro de E. M. R. C. do 6º Ano), Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, s. / d.

ABRANTES, José Carlos (Org), *A outra face da Escola*, Lisboa, Ministério da Educação, 1994.

ADÃO, Áurea - *Educação de adultos*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 599 - 601.

ADÃO, Áurea. - *Ensino secundário*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 639 - 641.

AFONSO, Almerindo Janela - *Educação Básica: Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas*, Porto: Edições Afrontamento, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela - *Modernização, Democratização e Neoliberalismo. Tensões e ambiguidades de uma reforma educativa*, in *Ler História*, 35 (1998), pp. 109 - 126.

AFONSO, José (Coord.) - *Escolas Primárias*, Lisboa, Centro Nacional de Cultura, 1984.

ALBARELLO, Luc, e outros - *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva, 1997.

ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. - *A Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Presença, 5ª ed., 1995.

ALMEIDA, Leandro S. - *Escola Cultural: Análise da Dinâmica da experiência da "Escola Cultural" na promoção dos valores*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 475 - 482.

ALMEIDA, Pedro - *Salazar: o imperialismo no poder*, in *Vértice*, Abril, II Série, pp. 55 - 62.

ALMEIDA, Pedro - *Salazar. Biografia da Ditadura*, Lisboa, Edições Avante, 1999.

AMADO, Casimiro - *A Escola Única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas*, in PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) - *O Sistema de Ensino em Portugal, Séculos XIX - XX*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

AMARAL, Diogo Freitas do - *O antigo regime e a revolução - memórias políticas (1941-1975)*, Lisboa, Bertrand, 1995.

AMOR, E.; CABRAL, A. - *O discurso pedagógico no manual escolar*, in *O Professor*, nº 102, pp. 36 - 43.

ANDRADE, António Alberto Banha de - *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1982.

ANDRADE, Júlio Vaz de - *Os Valores na educação: uma perspectiva universalizante*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 145 - 150.

ANSELMO, Artur - *Técnicas de pesquisa*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 1988.

ANTUNES, José Freire - *Salazar e Caetano: cartas secretas 1932 - 1968*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993.

ANTUNES, Manuel - *Repensar Portugal*, Lisboa, Multinova, 1979.

ARAÚJO, Helena Costa - *Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século: 1870 - 1933.*

ARRANJA, Álvaro - *Um governo de esquerda na I República*, in *História*, Outubro 2000, Ano XXII (III Série), pp. 10 - 13.

AVILEZ, Maria João - *Do fundo da revolução*, Lisboa, Ed. Público, 1994.

AVILEZ, Maria João - *Entre Palavras. 1974/1984*, Lisboa, Difel, 1984.

AVILEZ, Maria João - *Soares, Democracia*, Público, Lisboa, Ed. Público, 1996.

AVILEZ, Maria João - *Soares, Ditadura e Revolução*, Lisboa, Ed. Público, 1996.

AZEVEDO, C.; AZEVEDO, A. - *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*, Porto, Ed. do Autor, 1994.

AZEVEDO, Joaquim - *Avenidas da Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa*, Edições Asa, 1994.

BARATA-MOURA, José - *Escola e Cultura. De Antinomia a problema*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 123 - 131.

BÁRBARA, A. Madeira - *Subsídios para o Estudo da educação em Portugal*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1979.

BARDIN, L. - *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Ed. 70, s./d.

BARRETO, António (Org.) - *A Situação Social em Portugal 1960 - 1999*, Vol. II, *Indicadores Sociais em Portugal e na União Europeia*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2000.

BARRETO, António - *Anatomia de uma revolução*, Lisboa, Publicações Europa - América, 1987.

BARRETO, António - *António de Oliveira Salazar*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 283 - 390.

BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999.

BARROS, Elsa de - *De que falamos quando falamos de Educação para a Cidadania?*, in *Noesis*, nº 61, 2002.

BARROS, Júlia Teresa Leitão de; HENRIQUES, Raquel Pereira - *A Educação do Estado Novo nos anos 30 - com base na rejeição de uma proposta de livro de 1933*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 149 - 158.

BARROSO, João - *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, I Volume, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

BELL, Judith - *Como organizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa, Gradiva, 1997.

BELCHIOR, Fernando Henrique - *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

BELCHIOR, Maria de Lurdes - *Os homens e os livros - II, Séculos XIX e XX*, Lisboa, Verbo, 1980.

BELTRÃO, L.; NASCIMENTO, H. - *O Desafio da Cidadania na Escola*, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

BENAVENTE, A. - *Escola, professores e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

BÍVAR, Maria de Fátima - *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1975.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora, 1994.

CABRAL, M. - *Portugal na alvorada do século XX*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1979.

CABRAL, M. V. - *Sobre o fascismo e o seus advento em Portugal*, in *Análise Social*, 1976, Vol. XII, nº 48, pp. 873 - 915.

CABRITA, Felícia - *Bendito entre as mulheres*, in *Expresso/Revista*, 10 e 17 de Abril de 1999, pp. 52 e segs e 82 e segs.

CAETANO, Marcelo - *Minhas Memórias de Salazar*, Lisboa, Verbo, 4ª ed., 2000.

CAMPINOS, Jorge - *O Presidencialismo do Estado Novo*, Lisboa Perspectivas & Realidades, 1978.

CANÁRIO, R. - *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*. 5º Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, s./d.

CANDEIAS, António José - *Contributos para a História da Educação na 1ª República Portuguesa: A Educação Popular através do jornal «A Batalha» - 1919 - 1927*, in AA. VV. - *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp.81 - 91.

CANDEIAS, António José - *Cultura e escola nos meios sindicais portugueses (1900 - 1930)*, in *Ideia*, nºs 38 - 39, Outubro de 1985, pp. 31 - 43.

CAPELO, Fernanda de Mendonça - *A Educação em Portugal: Breve Historial* , http://www.batina.com/nanda/educa1.htm

CARDOSO, Angelina - *A Comunidade, a Escola e os Valores*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 519 - 524.

CARVALHO, A. D. - *Educação como Projecto Antropológico*, Porto, Edições Afrontamento, 1992.

CARVALHO, A. D. - *Utopia e educação*, Porto, Porto Editora, 1994.

CARVALHO, A. D. (org.) - *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, 1996.

CARVALHO, A. D. - *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1996.

CARVALHO, R. - *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

CASTELO - BRANCO, Fernando - *A Radiodifusão dos Discursos de Salazar como factor da sua ascensão política*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 245 - 250.

CATROGA, Fernando - *O republicanismo em Portugal - Da formação ao 5 de Outubro de 1910*, 2 vols., Coimbra, Faculdade de Letras, 1991.

CEIA, Carlos - *Normas para apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa, Editorial Presença, 1995.

CHATEAU, J. - *Os grandes pedagogos*, Lisboa, Livros do Brasil, 1956.

CLARENCE-SMITH, Gervase - *O terceiro império português (1825-1975)*, Lisboa, Teorema, 1990.

CLAUSSE, Arnould - *A relatividade educativa: esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Coimbra, Almedina, 1975.

CLETO, D. Albino Mamede, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, 1, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997.

COELHO, Eduardo; COELHO, António Macieira - *Salazar. O Fim e a Morte. História de uma Mistificação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1995.

COIMBRA, Leonardo - *O problema da educação nacional.* Tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926. *Obras de Leonardo Coimbra.* Porto, Lello, 1983.

CONCÍLIO VATICANO II - *Declaração sobre a Educação Cristã*, nº 5, cit. in CARRILHO, António José Cavaco (coord.) - *Educação Moral e Religiosa Católica, 8º Ano, Guia Pedagógico do Professor*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1993.

CÓNIM, João Horácio Parreira - *A Escola Cultural. Uma experiência e realidade concreta*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 133 - 134.

CORREIA, José Alberto - *Para uma critica das teorias em educação*, Porto, Porto Editora, 1997.

CORREIA, Luís Grosso - *Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema Educativo no Estado Novo*, in *Ler História*, 35 (1998), pp. 71 - 107.

CORTESÃO, Luiza - *Escola, Sociedade que Relação?*, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, 1982.

COSME,Ariana, TRINDADE, Rui, *Área de Estudo Acompanhado, o Essencial para Ensinar a Aprender*, Edições Asa, 2001.

COSTA, Eduardo Freitas da - *Salazar. Discursos, Notas, Relatórios, Teses, Artigos e Entrevistas. 1909 - 1955. Antologia*, Lisboa, Editorial Vanguarda, 1955.

COSTA, Helena Maria Briosa e Mota da; CARVALHO, Maria Margarida Santos - *Defesa do Património. Um valor na dinâmica da Escola Cultural*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 463 - 466.

COSTA, Maria Alice de Sousa Macedo Fontes da - *Poder e Educação. Um Estudo sobre a Evolução do Ensino da Biologia na sua relação com factores Sócio-políticos*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 1992.

COSTA, Rui Barbot - *Para o estudo do analfabetismo e da relutância à leitura em Portugal*, Porto, Brasília Editora, 1979.

CRUZ, Manuel Braga da - *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*. Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1980.

CRUZ, Manuel Braga da - *O Partido e o Estado no Salazarismo* [1ª ed., 1986] (dissertação de doutoramento), Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1988.

CRUZ, Manuel Braga da - *Monárquicos e Republicanos no Estado Novo*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1986.

CUNHA, Pedro d'OREY da - *Afirmação moral no ensino público (evolução de uma ideia), Brotéria*, 138, pp.59-80, 1994.

CUNHAL, Álvaro - *A revolução portuguesa, o passado e o futuro*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1976.

DACOSTA, Fernando - *Salazar. Fotobiografia*, Lisboa, Editorial Notícias, 2000.

DELORS, J. e outros - *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto, ASA., 1996.

DGEBS, Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3° Ciclo, Lisboa, 1991.

DIAS, José Ribeiro - *Os valores no processo educativo e cultural*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 525 - 534.

DIAS, Manuel Augusto - *A oposição revolucionária ao salazarismo*, in *História*, Ano XX (Nova Série), n° 11, Fevereiro 1999, pp. 18 - 26.

DIOGO, Maria Paula Pires dos Santos - *O Sistema Educativo do Estado Novo*, in *Ler História*, 1998, n°35.

ESTRELA, Albano - *Pedagogia, ciência da educação?*, Porto, Porto Editora, 1992.

ESTRELA, Albano - *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 3ª ed., 1990.

ESTRELA, Maria Teresa - *Profissionalismo docente e deontologia*, in *Colóquio Educação e Sociedade*, n°4, pp.185-210, 1993.

FEIO, Vasco Craveiro - *Metodologia de Promoção de Valores. A escola como valor de relação*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 379 - 386.

FERNANDES, João Viegas - *Educação axiológica em contexto. Para uma sociedade democrática multicultural*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 579 - 597.

FERNANDES, R. - *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Amadora, Biblioteca Breve, 1979.

FERNANDES, R. - História da Educação, História das Mentalidades, História da Cultura, in AA. VV. - *1° Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 255 - 273.

FERNANDES, R. - *O Pensamento Pedagógico em Portugal*, Lisboa, Instituto da Cultura Portuguesa, 1979.

FERNANDES, R. - *Os Caminhos do ABC, Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.

FERNANDES, R. - *Situação da educação em Portugal*, Lisboa, Moraes Editores, 1973.

FERNANDES, R. - *Educação: uma frente de luta*, Lisboa, Livros Horizonte, 1977.

FERNANDES, R. - *João de Barros - Educador Republicano*, Lisboa, Livros Horizonte, s. d. [1971]

FERNANDES, R. - *Escolaridade obrigatória*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 643 - 645.

FERRO, António - *Salazar: o homem e a sua obra*, Lisboa, Fernando Pereira, 1982.

FIGUEIREDO, António - Portugal: cinquenta anos de ditadura, Lisboa, D. Quixote, 1986.

FIGUEIREDO, Carla Cibele - *Educar para a Cidadania: tempos novos para velhos desígnios*, in *Noesis*, nº 61, 2002.

FIGUEIREDO, Eurico - *Conflito de gerações - Conflito de valores*, in *Portugal, os próximos vinte anos*, vol. II, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1988.

FONSECA, António Manuel - *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*, Porto, Porto Editora, 2002.

FONSECA, António Manuel - *Formação Pessoal e Social e educação para os valores*, in *Humanística e Teologia*, 1994, 81-98.

FRANÇA, José-Augusto - *O Romantismo em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1993.

FRANÇA, José-Augusto - *A arte e a sociedade portuguesa no século XX (1910-1990)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

FRANÇA, José-Augusto - *A Arte em Portugal no Século XX*. 1911-1961, Lisboa, Bertrand Editora, 3ª Edição, 1991.

FRANÇA, José-Augusto - *O Modernismo na Arte Portuguesa*, Biblioteca Breve, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, 2ª Edição, 1983.

FREITAS, Cândido Varela de - *A Aprendizagem Cooperativa*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 163 - 178.

GALA, Elísio; SAMUEL, Paulo (Coord.) - *As linhas míticas do pensamento português* (Colóquio), Lisboa, Fundação Lusíada, 1995.

GAL, R. - *História da Educação*, Lisboa, Vega, 1985.

GARCIA, J. L. Lima - *A ideia do Império na Propaganda do Estado Novo*, in *Revista de História das Ideias*, Coimbra, 14, 1992, pp. 411 - 424.

GARGATÉ, Carlos - *"Um exemplo de uma escola com um percurso definido"*, in AA. VV. - Gestão Flexível do Currículo. Novos Currículos para o Sucesso Educativo, Lisboa, Texto Editora, 2000.

GASPAR, Margarida Paula Azevedo - *Dinamizar actividades para enquadrar culturalmente a população escolar*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 191 - 192.

GEORGEL, Jacques - *O Salazarismo*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1985.

GILBERT, R. - *As ideias actuais em pedagogia*, Lisboa, Moraes Editores, 1983.

GODINHO, Vitorino Magalhães - *A 1ª Grande Guerra e a República Portuguesa*, in *História*, Setembro 2000, Ano XXII (III Série), pp. 10 - 21.

GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica*, in AA. VV. - *Fórum do Ensino Religioso Escolar. O Ensino Religioso Escolar ao serviço da Construção da Pessoa. Pessoa, Cultura, Fé*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, pp. 83-94.

GOMES, P. Miguel Ângelo - *O Perfil do Professor de Religião Moral*, in Communio, VI (1989) 1.

GOMES, Joaquim Ferreira - *Estudos para a História da Educação no século XIX*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.

GOMES, Joaquim Ferreira - *A educação infantil em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1977.

GOMES, Joaquim Ferreira - *A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal*, in *Separata da revista Portuguesa de Pedagogia*, (Ano XIX), Coimbra, 1985.

GOMES, Joaquim Ferreira - *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.

GOMES, Joaquim Ferreira, etc - *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.

GOMES, Joaquim Ferreira - *Para a História da Educação em Portugal. Seis Estudos*, Porto, Porto Editora, 1995.

GOMES, Pinharanda - *Dicionário de Filosofia Portuguesa*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1987.

GONÇALVES, Joaquim Cerqueira - *A Educação Intelectual no Horizonte da Cultura*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 47 - 56.

GOUVEIA, António Camões - *Educação e Aprendizagens. Formas de poder na paideia do Portugal moderno*, in *Ler História*, 35 (1998), pp. 11 - 44.

GOUVEIA, Teresa - *Estudo Acompanhado: Relato de uma experiência*, in *Noesis*, nº 61, 2002.

GRÁCIO, Rui - *Educação e Educadores*, Lisboa, Livros Horizonte, 3ª ed., s./d.

GRÁCIO, Rui - *História da Realidade Educativa Recente em Portugal: Problemas de Investigação*, in *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 225 - 237.

GRÁCIO, Rui - *Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80*, in *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1985, pp. 53 - 154.

GRÁCIO, Rui - *A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil*, in *Portugal contemporâneo*, Lisboa, Alfa, 1989, Vol. V, pp. 221 - 258.

GRÁCIO, Rui - *Ensino Primário e Analfabetismo*, in *Dicionário da História de Portugal*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, Vol. II, 1971, pp. 48 - 53.

GRÁCIO, Rui - *Problemas e Perspectivas do ensino em Portugal*, in *Correntes Actuais da Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984, pp. 67 - 119.

GRÁCIO, Rui - *História da História da Educação em Portugal: 1945 - 1978*, in *Revista Cultura - História e Filosofia*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica - Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, II, 1983, pp. 135 e ss.

GRÁCIO, Sérgio - *Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950 - 1978)*, in *Análise Psicológica*, 4 (II), pp. 473 - 495.

GRÁCIO, Sérgio - *Dinâmicas da escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa, 1997.

GRÁCIO, Sérgio - *A Reforma do Ensino Técnico de 1948 e a Política Educativa do Estado Novo*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 159 - 175.

GRÁCIO, Sérgio - *Ensino Técnico e Indústria. Uma Perspectiva de Sociologia Histórica*, in PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) - *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX-XX*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

GRILO, E. Marçal et all - *História de Portugal, 20 Anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994.

ITURRA, Raúl - *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*, Lisboa, Escher, 1990.

ITURRA, Raúl - *A construção social do insucesso escolar*, Lisboa, Escher, 1990.

LÉON, Antoine - *Introdução à História da Educação*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1983.

LISBOA, Manuel - *Totalitarismo*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 518 - 523.

LOPES, Fernando Farelo - *Poder Político e caciquismo na 1ª República Portuguesa*, Lisboa, Estampa, 1993.

LOURENÇO, Eduardo - *O labirinto da saudade. Psicanálise mítica do destino português*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1978.

LUCENA, Manuel de - *O regime salazarista e a sua evolução*, Matosinhos, Contemporânea D. L., 1995.

MADUREIRA, António - Antecedentes imediatos do Salazarismo, Lisboa, D. Quixote, 1997.

MAGALHÃES, Maria José - *Movimento Feminista e Educação. Portugal, décadas de 70 e 80*, Oeiras, Celta, 1998.

MARQUES, A. H. de - *A primeira república portuguesa (Alguns aspectos estruturais)*, 3ª edição, Lisboa, Livros Horizonte, s. d..

MARQUES, A. H. de - *Guia de História da 1ª República portuguesa*, Lisboa, Editorial Estampa, 1981.

MARQUES, A. H. de - *Ensaios de Historiografia Portuguesa*, Lisboa, Palas Editores, 1989.

MARQUES, A. H. de - *História de Portugal*, Vol. III, *Das Revoluções Liberais aos nossos dias*, Lisboa, Editorial Presença, 13ª ed., 1998.

MARQUES, A. H. de - *A Maçonaria Portuguesa e o Estado Novo*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 3ª ed., 1995.

MARQUES, Ramiro - *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*, Lisboa, Plátano, 1998.

MARQUES, Ramiro - *Escola, Currículo e Valores*, Lisboa, Livros Horizonte, 1997.

MARQUES, Ramiro - *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa, Plátano, 1999.

MARQUES, Ramiro - *Escola Cultural e livre escolha das escolas: igualdade e diferença na educação*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 155 - 162.

MATTOSO, José - *A Escrita da História. Teoria e Métodos*, Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

MATTOSO, José (Dir. de) - *História de Portugal*, vols. V, VI e VII, Lisboa, Editorial Estampa, 1993.

MAXWELL, Kenneth - *A Construção da Democracia em Portugal*, Lisboa, Ed. Presença, 1998.

MEDEIROS, Fernando - *A Sociedade e a Economia Portuguesa nas Origens do Salazarismo*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1978.

MEDINA, João - *História Contemporânea de Portugal*, tomos I e II, Lisboa, Amigos do Livro Editores, 1985.

MEDINA, J. (Dir) - *História de Portugal*, Amadora, Clube Internacional do Livro, 1996.

MEDINA, J. - *Oh! A República - Estudos sobre o republicanismo e a primeira república portuguesa*, Lisboa, INIC, 1990.

MEDINA, J. - *Salazar e os fascistas*, Lisboa, Bertrand, 1978.

MEDINA, J. (Dir. de) - *História Contemporânea de Portugal, 25 de Abril*, Lisboa, Multilar, s.d.

MEIRELES-COELHO, Carlos - *Cronologia e documentos para a História e Teoria da Educação* (Colecção), Aveiro, Universidade de Aveiro, 1998, 1999.

MEIRELES-COELHO, Carlos - *Educação antiga e medieval: cronologia e documentos*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2000.

MEIRELES-COELHO, Carlos - *Educação no século XX (de 1901 a 1945): cronologia e documentos*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2000.

MEIRELES-COELHO, Carlos - *Educação no século XX (de 1946 a 2000): cronologia e documentos*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2000.

MÓNICA, M. F. - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença, 1978.

MÓNICA, M. F. - *Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo*, in *Análise Social*, Vol. X (39), pp. 478 - 493.

MÓNICA, M. F. - *Vida Moderna*, Lisboa, Quetzal Editores, 1997.

MÓNICA, M. F. - *Cenas da Vida Portuguesa*, Lisboa, Quetzal Editores, 2ª ed., 1999.

MÓNICA, M. F. - *Ler e Poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX*, in *Análise Social*, Vol. XVI, nº 63, Lisboa, 1980, pp. 499 - 518.

MÓNICA, M. F. - *Ensino primário*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 636 - 639.

MÓNICA, M. F. - *Sociedade*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 453 - 460.

MORAIS, J.; VIOLANTE, L. - *Contribuição para uma Cronologia dos Factos Económicos e Sociais. Portugal 1926 - 1985*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986.

NASCIMENTO, Ulpiano - *Seara Nova*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 407 - 408.

NOGUEIRA, Alberto Franco - *Salazar*, vol. VI, Porto, ed. Civilização, 1985.

NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel - *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, ASA, 2001.

NÓVOA, António - *Do mestre escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séc. XVI-XX)*. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa / Instituto Superior de Educação Física, s./d.

NÓVOA, António (Dir.) - *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX - XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

NÓVOA, António - *Le temps des professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Cientifica, 1987.

NÓVOA, António - *A História do Ensino Primário em Portugal. Balanço da investigação Realizada nas últimas décadas*, in AA. VV. - *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 45 - 64.

NÓVOA, António - *Política de Educação*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 591 - 596.

NÓVOA, António - *Educação infantil*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 603 - 605.

NÓVOA, António - *Professores*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 181 - 184.

NÓVOA, António - *A educação nacional*, in SERRÃo, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira (Dir.) - *Nova História de Portugal*, Lisboa, Presença, 1992, Vol. XII *Portugal e o Estado Novo: 1930 - 1960*, pp. 454 - 519 e 538 - 542.

NÓVOA, A.; BARROSO, J. - *Ensino liceal*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 632 - 634.

NÓVOA, António; BARROSO, João - *Ensino preparatório*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 634 - 636.

OLIVEIRA, César - *Salazar e o seu tempo, Lisboa, O* Jornal, 1991.

OLIVEIRA, César - *Os anos decisivos: Portugal 1962-1985: um testemunho*, Lisboa, Editorial Presença, 1993.

OLIVEIRA, Pedro Aires de - *Armindo Monteiro, uma biografia política*, Venda Nova, Bertrand, 2000.

PATRÍCIO, M. F. (Org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1992.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A escola cultural, horizonte decisivo da reforma educativa*, Lisboa, Texto Editora, 1990.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Questão Metodológica à luz da Escola Cultural*, in CARVALHO, A. D. (org.) *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, 1995.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*, in *Inovação*, vol. 2, nº 3, 1989, pp. 229-245.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Figuras da Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Évora, Universidade de Évora, 1984.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Filosofia da educação e inovação educativa*, in *Inovação*, vol.2, nº2, pp.105-122, 1989.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *Breve Notícia sobre Estudos da Pedagogia portuguesa Contemporânea*, in AA. VV. - *1º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 239 - 245.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira - *A Escola Axiológica*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 21 - 36.

PASCOAES, Teixeira de - *Arte de Ser Português*, Lisboa, 1978.

PEREIRA, João Martins - *Pensar Portugal Hoje*, Lisboa, D. Quixote, 1971.

PEREIRA, Paula Cristina Moreira da Silva - *Elogio da existência. Valores e contra-valores*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 177 - 182.

PINA, Ana Maria Ferreira - *O liberalismo na Cultura Histórica Portuguesa (1879 - 1967)*, Lisboa, ISCTE, 1998.

PINTO, Jaime Nogueira - *Salazarismo*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 390 - 392.

PINTO, Jaime Nogueira - *A direita e as direitas*, Lisboa, Difel, 1996.

PINTO, Rogério Oliveira - Escola e qualidade. A emergência de um "novo" paradigma?, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 149 - 154.

PIRES, Daniel - *Dicionário da Imprensa Periódica Literária Portuguesa do Século XX (1900 - 1944)*, Lisboa, Grifo, 1996.

PIRES, Eurico Lemos - *Escolas Básicas Integradas, Como Centros Locais de Educação Básica*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

PIRES, Eurico Lemos (Org.) et all - *Educação Básica, Reflexões e Propostas*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1994.

PIRES, Lemos et ill - *O Ensino Básico em Portugal*, Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto, Edições Asa, 1989.

PROENÇA, Maria Cândida - *A Primeira Regeneração*, Lisboa, Livros, Horizonte, 1990.

PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) - *O Sistema de Ensino em Portugal, Séculos XIX - XX*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

PROENÇA, Maria Cândida - *O Conceito de Regeneração no Estado Novo*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 251 - 262.

QUADROS, António - *Leonardo Coimbra e os seus discípulos*, in *Nova Renascença 8*, nº 29 (1988), pp. 14 - 30.

QUINTAS, José Manuel - *Origens do pensamento de Salazar*, in *História*, ano XX (Nova Série), nºs 4/5 - Julho/Agosto, 1998, pp. 77 - 83.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2ª ed., 1998.

RAMOS do Ó, J. - *O lugar de Salazar*, Lisboa, Publicações Alfa, 1990.

RAMOS, Luís António de Oliveira - *Universidade do Porto*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 567 - 569.

RAMOS, Rui - *Analfabetismo*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 95 - 100.

RAMOS, Rui - *O chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)*, in *Ler História*, 35 (1998), pp. 45 - 70.

RAMOS, Rui - *Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo*, in *Análise Social*, Lisboa, Vol. XXIV, nº 103 (1988), pp. 1067 - 1145.

RAMOS, Rui - *O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX)*, in *Colóquio Educação e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, nº 2 (Fev. 1993), pp. 41 - 68.

RAMOS, Rui - *António Sérgio*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 469 - 473.

REIS, António (Dir. de) - *Portugal, 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994.

REIS, António - *A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da nacionalização*, in REIS, António (Dir.) - *Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Alfa, 1990, Vol. IV, pp. 271 - 278.

RÉMOND, René - *Introdução à história do nosso tempo. Do Antigo Regime aos nossos dias*, Lisboa, Gradiva, 1994.

REIZINHO, E.- *Introdução à pedagogia: teoria e prática*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1985.

RIBEIRO, José António Queiroz - Perspectivas sobre o Ensino Religioso Escolar, in SILVA, P. Querubim José Pereira da, NEVES, Jaime Milton (coord.) - *Pessoa, Cultura, Fé. Fórum do Ensino Religioso Escolar em Portugal*, I, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, 1997.

RIBEIRO, Maria da Conceição Oliveira - *Polícia Política*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. IX, Suplemento P/Z, 2000, pp. 111 - 115..

ROCHA, C. - *Revistas Literárias do Século XX em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985, pp. 106-107.

ROCHA, Filipe - *Correntes pedagógicas contemporâneas*, Aveiro, Estante, 1988.

ROCHA, Filipe - *A Cultura no âmago da Escola*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 39 - 48.

ROCHA, Filipe - *Educar em valores*, Aveiro, Estante, 1996.

ROCHA, Maria Natália - *Escola Cultural. Escola Instituição. Interface de mudança*, in PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.) - *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*, Porto, Porto Editora, 1997, pp. 139 - 148.

RODRIGUES, Alice Correia Godinho - *Ideal republicano e reforma da Universidade de Coimbra*, in *Revista de História das Ideias*, nº 7, Coimbra, 1985, pp. 313 - 335.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís - *(Des)venturas do Testas (Livro para Professores, Pais e Educadores. Estudo Acompanhado 5º, 6º, 7º anos). Estórias sobre Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*, Porto, Porto Editora, 2002.

ROSA, M. C. - *Ensino superior*, in BARRETO, António; MÓNICA, Maria Filomena (Coord.) - *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Figueirinhas, Vol. VII, Suplemento A/E, 1999, pp. 641 - 643.

ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de (Direcção de) - *Dicionário de História do Estado Novo*, 2 vols., Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques - *Emílio*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1990.

ROSWEBER, Jean-Paul - *Pedagogias Novas*, Lisboa, Editorial Teorema, 1988.

SALAZAR - *Pensamento e doutrina política: textos antológicos*. Organ. E pref. de HENRIQUES, Mendo Castro; MELO, Gonçalo de Sampaio, Lisboa, Verbo, D. L., 1989.

SAMPAIO, J. Salvado - *O Ensino Primário (1911 - 1969): Contribuição Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1975 - 1977.

SAMPAIO, J. Salvado - *Evolução do ensino em Portugal, 1940 - 1966*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1973.

SAMPAIO, J. Salvado - *Portugal - a educação em números*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.

SANTOS, Alfredo Ribeiro dos - *Jaime Cortesão. Um dos Grandes de Portugal*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 1993.

SANTOS, Alfredo Ribeiro dos - *Perfil de Leonardo Coimbra*, Lisboa, Fundação Lusíada, 1998.

SANTOS, Cândido dos - *História da universidade do Porto: raízes e memória da instituição*, Porto, Ed. Reitoria da Universidade do Porto, 1996.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, *O Leigo Católico Testemunha de Fé na Escola*, Ed. do Secretariado Geral do Episcopado.

SARAIVA, José António - *Do Estado Novo à Segunda República*, Amadora, Livraria Bertrand, 1974.

SCHMITTER, Phillipe - *Portugal: Do Autoritarismo à Democracia*, Lisboa, ICS, 1999.

SÉRGIO, António - *Sobre Educação Primária e Infantil, Cadernos Culturais*, 2ª Edição, Editorial Inquérito Lda, Lx;

SERRALHEIRO, Deolinda - *A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Portuguesa*, Lisboa, Editora Rei dos Livros, 1990, p. 14.

SERRÃO, Joel - *Da Regeneração à República*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

SERRÃO, Joel - *Perspectiva histórica do ensino em Portugal (do último quartel do século XVIII a cerca de 1930)*, in *O futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1985, pp. 31 - 51.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira (Direcção de) - *Nova História de Portugal - Portugal da Monarquia para a República*, Coordenação de A. H. de Oliveira Marques, vol. XII (*Portugal e o Estado Novo*), Lisboa, Editorial Presença, 1992.

SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira (Direcção) - *Nova História de Portugal - Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Coordenação de Fernando Rosas, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença, 1990.

SILVA, A. Guerra da - *A Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Área de Formação Pessoal e Social*, in AA. VV. - *Fórum do Ensino Religioso Escolar. O Ensino Religioso Escolar ao serviço da Construção da Pessoa. Pessoa, Cultura, Fé*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, pp. 67-82.

SILVA, Augusto da - *Educação Moral e Religiosa Católica 1989 / 90 - 1991 / 92*, Évora, Gabinete de Investigação e Acção Social do Instituto Superior Económico e Social de Évora, 1992.

SILVA, Francisco Ribeiro da - *História da alfabetização em Portugal*, in BERRIO, J. Ruiz; NÓVOA, A. (ed.) - *A história da educação em Espanha e em Portugal*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1993, pp. 101 - 121.

SILVA, Manuela; TAMEN, Maria Isabel (coord.) - *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

SILVEIRA, Paula - *Os Valores do Quotidiano no estado Novo: Ruptura ou Continuidade?*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 303 - 320.

SOUSA, Maria Armanda de Almeida e - *Damião Peres - Bibliografia Analítica 1889 - 1976*, Coimbra, Faculdade de Letras de Coimbra, 1989.

SOVERAL, Eduardo Abranches do - O Pensamento de António Sérgio. Síntese Interpretativa e Crítica, Porto, Granito, 2000.

STOER, Stephen R. - *A Contribuição da educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas 1926 - 1933*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 125 - 145.

TAVARES, Maria José Pimenta Ferro - *Sociedade e Cultura Portuguesas - Textos Complementares*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

TEDESCO, Juan Carlos - *O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade Moderna*, V. N. de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2ª ed., 2000.

TENGARRINHA, José Manuel - *Estudos de História Contemporânea*, Lisboa, Editorial Caminho, 1983.

TORGAL, Luís Reis - *Ideologia salazarista, cultura popular e consciência histórica: as bibliotecas das Casas do povo*, in *História e Ideologia*, Coimbra, Minerva, 1989.

TORGAL, Luís Reis; MENDES, J. M. Amado e CATROGA, Fernando - *História da História em Portugal . Séculos XIX-XX*. Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.

TORRE GOMEZ, Hipólito de la; SÁNCHEZ CERVELLÓ, Josep - *Portugal en le siglo XX*, Madrid, ed. Istmo, 1992.

VENÂNCIO, Isabel - *Potencialidades da Área de Projecto*, in *Noesis*, nº 61, 2002.

VIEIRA, Benedicta Duque - *Modernidade e Educação em Portugal. Séculos XVI a XXI*, in *Ler História*, 1998, 35.

VIDIGAL, Luís - *Atitudes e Mentalidades na Oposição ao Estado Novo: o caso de Aquilino Ribeiro*, in AA. VV. - *Estado Novo. Das origens ao fim da Autarcia 1926 - 1959*, Vol. II, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1987, pp. 59 - 69.

III - LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 6 / 2001.

Portaria n.º 921/92 - Competências do director de turma, In http:// www.netprof.pt

LEI DA LIBERDADE RELIGIOSA: lei n.º 16/2001, de 22 de Junho

CONCORDATA ENTRE A SANTA SÉ E A REPÚBLICA PORTUGUESA

PROTOCOLO ADICIONAL : De 4 de Abril de 1975

REGULAMENTAÇÃO DA LECCIONAÇÃO DA DISCIPLINA DE RELIGIÃO E MORAL CATÓLICAS: DECRETO-LEI N.º 323/83, DE 5 DE JULHO

LECCIONAÇÃO DA DISCIPLINA DE RELIGIÃO E MORAL CATÓLICAS: Portaria n.º 333/86, de 2 de Julho

ENSINO DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: Portaria n.º 831/87, de 16 de Outubro

ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA E DE DIVERSAS CONFISSÕES RELIGIOSAS: Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de Novembro

INSCRIÇÃO ESPECÍFICA NA DISCIPLINA DE RELIGIÃO E MORAL CATÓLICA: Portaria n.º 344-A/88, de 31 de Maio

HABILITAÇÕES PRÓPRIAS E SUFICIENTES PARA A LECCIONAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: Despacho Normativo n.º 6-A/90, de 31 de Janeiro

HABILITAÇÕES DOS AGENTES DE ENSINO QUE MINISTRAM DISCIPLINAS DE RELIGIÃO E MORAL: Decreto-Lei n.º 52/77, de 16 de Fevereiro

PROFESSORES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de Novembro

CRIAÇÃO DE LUGARES DA QUADRO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: Decreto Legislativo Regional n.º 18/90/M, de 21 de Junho

HABILITAÇÕES PARA A DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE RELIGIÃO E MORAL: Decreto-Lei n.º 469/82, de 14 de Dezembro

HABILITAÇÕES PRÓPRIAS E SUFICIENTES PARA A LECCIONAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA EVANGÉLICA: Despacho conjunto n.º 179/97, de 26 de Julho

ACÓRDÃOS DO TRIBUNAL CONSTITUCIONAL:
N.º 92/84, de 7 de Novembro
N.º 423/87, de 26 de Novembro de 1987

IV - SITES NA INTERNET

BRANDÃO, Pedro - *Salazar, o Salazarismo e as Elites Católicas*, http://www.pedrobrandao.esoterica.pt/HContemporanea/salazar.html#V.%20Bibliografia

FLÓRIDO, José - *O Desafio da Vida. Para uma Pedagogia da Criatividade*, http://www.biosofia.net

FLÓRIDO, José - *O Desafio da Vida. Para uma Pedagogia da Criatividade* (Continuação), http://www.biosofia.net

MILTON, Jaime - *A Educação Moral e Religiosa Católica um valor de diferença*, in http://antigo.ecclesia.pt

MORUJÃO, Geraldo, in *http://www.ipv.pt*

RAMOS, Rui - *Os Intelectuais e o Estado Novo, http://www.ciberkiosk.pt*

ROSAS, Fernando - ***O Estado Novo e a depuração política dos professores universitários***, http://www.mct.pt

2ª- REPÚBLICA - 1926-1974 *O Sistema de Ensino durante o Estado Novo*, http://www.malhatlantica.pt

SOUSA, Ilídio - *Horizontes de Sophia. Agostinho da Silva - A grandeza de um "marginal"*, http://www.biosofia.net

STOER, Stephen R.; António M. - *"Oxalá fosse verdade!"*, http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=54

http://www.dre.raa.pt

http://www.universidadabierta.edu.

http://www.app.pt/estudoacompanhado/estudo.html

http://www.prof2000.pt

http://www.educacao.te.pt

http://www.deb.min-edu.pt

http://www.malhatlantica.pt

http://www.ecclesia.pt/destaque/matriculas_emrc_2001/moita.htm

http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/LivroCompetenciasEssenciais/CompetenciasGerais.pdf In http://emrc.com.sapo.pt

http://www.agenciaecclesia.org

Anexos

1. Adesão / Frequência da EMRC

2. Conteúdos Programáticos de EMRC e Enquadramento Jurídico

ANEXO 1

ADESÃO / FREQUÊNCIA DA EMRC

A força, digamos assim, da EMRC reside na percentagem de alunos que a frequentam, pelo que tem todo o interesse proceder à análise dos dados disponíveis, a nível Diocesano (Porto) e Nacional, para daí se extraírem algumas conclusões para o futuro.

Assim, é-nos possível traçar o seguinte quadro explicativo:

A nível Diocesano (Diocese do Porto), e tendo sempre presente que nem todas as escolas forneceram a quem de direito os dados solicitados, temos o seguinte panorama:

ANO LECTIVO	% DE INSCRITOS EM EMRC	ANO LECTIVO	% DE INSCRITOS EM EMRC
1988 / 1989	80, 4% no 2° Ciclo 44,5% no 3° Ciclo	1995 / 1996	83,5% no 2° Ciclo 50,5% no 3° Ciclo
1989 / 1990	76,8% no 2° Ciclo 46,4% no 3° Ciclo	1996 / 1997	81% no 2° Ciclo 50,3% no 3° Ciclo
1990 / 1991	77,4% no 2° Ciclo 45,6% no 3° Ciclo	1997 / 1998	78,5% no 2° Ciclo 51,3% no 3° Ciclo
1991 / 1992	74,8% no 2° Ciclo 42,4% no 3° Ciclo	1998 / 1999	79% no 2° Ciclo 53,3% no 3° Ciclo
1992 / 1993	77,5% no 2° Ciclo 46,6% no 3° Ciclo	1999 / 2000	79% no 2° Ciclo 53,6% no 3° Ciclo
1994 / 1995	78,2% no 2° Ciclo 48,1% no 3° Ciclo		

Como se vê, do 2º para o 3º Ciclo verifica-se uma queda acentuada da frequência das aulas de EMRC. Quanto às razões que poderão justificar essa diminuição, elas poderão que ter que ver com os seguintes aspectos: para muitos, consoante a escola de que estejamos a falar, alunos trata-se de fazer a escolha entre estar na aula de EMRC ou no recreio; estar com os amigos na sala de aula ou andar a passear a escola em busca de motivos de interesse. Não constitui novidade para ninguém que enquanto os filhos se encontram sob a alçada dos pais a questão da frequência, ou não, das aulas de EMRC, nem se coloca na maioria dos casos. À medida que os filhos vão crescendo e convivendo com outras pessoas, vão-se deixando influenciar e frequentar as aulas de religião, como muitos a designam, não é bonito nem agradável. Além disso, e em muitos casos, a aula de EMRC tem sido muito prejudicada em termos horários: é colocada ao primeiro tempo da manhã ou ao último da tarde; antes do almoço ou imediatamente a seguir a este. Bem sabemos que a aula de EMRC não deverá usufruir de privilégios mas contribuir para o afastamento dos alunos da mesma não nos parece ser a medida mais acertada. Nunca devemos esquecer que se trata de uma disciplina de oferta obrigatória mas de frequência facultativa. Por tudo quanto vimos afirmando, ganha um relevo adicional a pessoa do Professor de EMRC: se os alunos não simpatizarem com ele no ano seguinte não estarão presentes para o escutarem.

A nível Nacional, por sua vez, temos o seguinte quadro:

ALUNOS INSCRITOS EM EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA POR GRAUS DE ENSINO (ESCOLAS PÚBLICAS)[257]

GRAUS DE ENSINO ANOS	2° CICLO	3° CICLO
1982 - 83	76,5%	56,9%
1984 - 85	74,6%	44,5%
1986 - 87	71,3%	39,5%
1988 - 89	60,1%	37,5%
1989 - 90	69,3%	39,4%
1990 - 91	74,9%	44,2%
1991 - 92	70,1%	36,4%
1995 - 96	72,9%	43,4%
1996 - 97	72,7%	55,6%
1997 - 98	72,5%	45,2%
1998 - 99	71,5%	46,8%
2000 - 01	70,2%	47,6%

[257] In SILVA, Augusto da - *Educação Moral e Religiosa Católica 1989 / 90 - 1991 / 92*, Évora, Gabinete de Investigação e Acção Social do Instituto Superior Económico e Social de Évora, 1992, p. 6.

ANEXO 2

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE EMRC E ENQUADRAMENTO JURÍDICO

5º ANO

MÓDULO: 1 SOU PESSOA
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DAS NORMAS QUE ORGANIZAM A PESSOA
I – Objectivos e conteúdos[1]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que há normas biológicas, civis e morais.	Saber a importância que tem a harmonia do seu corpo.	O corpo humano é sexuado: masculino e feminino. Todas as partes do corpo formam um todo harmonioso: coração, pulmões, cérebro, células, sangue, ...
	Identificar-se como cidadão	Deveres cívicos: Respeito nos transportes; sinais de trânsito; leis fiscais; respeito pela dignidade do consumidor; eleições; comportamento nos lugares públicos;...
	Distinguir rectamente o bem e o mal.	Bem: honestidade, paz, honra, justiça, verdade, ... Mal: desonestidade, mentira, roubo, desobediência, ...
Descobrir os aspectos em que se identifica como pessoa.	Aprender as regras do diálogo.	Condições de diálogo: Conhecimento dos outros; abertura aos outros; confronto de ideias; capacidade de escuta; aceitação de opiniões diferentes e respeito por elas, ...
	Exprimir os seus sentimentos face às normas.	Respeito, desrespeito, medo, agressão, liberdade, alegria, ...
	Reconhecer os direitos e deveres das pessoas.	Direitos: vida, família, educação, amor, trabalho, habitação, ... Deveres: obediência, respeito, colaboração, ...

[1] *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, 2, Ensino Básico, 2º Ciclo, DGEBS, 1991, pp. 14-15.

Tema 2 – A CRIAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER

I – Objectivos e conteúdos[2]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender que a pessoa foi criada à imagem e semelhança de Deus.	Analisar o texto bíblico da criação, Gn. 1,26-31.	O homem e a mulher revelam a sabedoria e o poder de Deus. * Deus estabelece um plano de felicidade para o homem e para a mulher. * Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, «criou-os Homem e Mulher» (Gen. 1, 27): Igualdade essencial do homem e da mulher; ambos são pessoas, à diferença dos outros seres que os circundam; a mulher é um outro eu na comum natureza humana; desde o início aparecem como «unidade dos dois»; «sede fecundos e multiplicai-vos, povoai a terra e submetei-a» (Gen. 1, 28). * O homem e a mulher, ser humano racional e livre, capaz de conhecer e amar a Deus. * A mulher não pode tornar-se «objecto» de «domínio» e de «posse» do homem.
	Aprender a traduzir por palavras próprias o conteúdo do texto bíblico da criação do homem e da mulher.	Respostas dos alunos

[2] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 15.

Tema 3 – A PROPOSTA CRISTÃ DE FELICIDADE

I – Objectivos e conteúdos[3]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Abrir-se aos valores da honestidade e da rectidão	Saber o que significa a honestidade e a rectidão	A honestidade e a rectidão enriquecem a pessoa: respeito pelo próprio corpo e pelo dos outros; decência; modéstia; castidade; conformidade com a consciência; bom carácter.
	Querer viver com um coração puro.	A pureza de coração não acontece por acaso, mas é o resultado do esforço continuado de cada dia. Alimentar o respeito mútuo em palavras e atitudes: paz de espírito, tranquilidade, satisfação interior, bons sentimentos, verdadeiro amor aos outros.

MÓDULO: 2 A FAMÍLIA

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DAS RELAÇÕES FAMILIARES

I – Objectivos e conteúdos[4]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer os direitos e os deveres que as pessoas de família têm umas para com as outras.	Enunciar os elementos que constituem uma família.	Elementos da família: pai, mãe, filhos, avós, tios, primos. O afecto como elo de ligação entre os membros.
	Compreender os membros da família segundo as suas funções.	Os valores e a estrutura familiar; os papéis sexuais dentro da família: Pai e Mãe. A reprodução no âmbito da vocação de amor da família; o amor dos pais visa também a geração dos filhos.
	Descobrir o seu lugar na família.	O respeito por cada um; a unidade na complementaridade.
	Identificar os valores existentes na família de cada um.	* Os valores da família actual. Exemplos: unidade, aceitação, escuta, partilha, amor, diálogo, igualdade, perdão, compreensão, ...

[3] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 16.

[4] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 18.

Tema 2 – A FAMÍLIA NA BÍBLIA

I – Objectivos e conteúdos[5]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender a mensagem bíblica sobre a família no Antigo Testamento e a experiência vivida por Jesus na sua família de Nazaré Tomar consciência dos valores da família, enunciados nas mensagens bíblicas.	Compreender o texto bíblico Ecli. 3, 1-16.	* A família, desde a Antiguidade, viveu coesa e unida e Jesus viveu essa mesma experiência. * Os valores da família expressos na mensagem bíblica: honra, amor, caridade, obediência, alegria, ajuda, ... * O amor aos pais expressa o amor a Deus. * A honra dos pais é a alegria dos filhos.
	Identificar o modo como viveu a família de Nazaré, em Lc. 2, 41 -52.	*Situação geográfica das cidades: Belém, Nazaré e Jerusalém. * O nascimento de Jesus é marco de uma nova era: a era cristã. * A unidade e transparência na família de Nazaré.
	Interiorizar os valores da família, expressos na mensagem bíblica.	Valores da família expressos na mensagem bíblica: obediência, respeito mútuo, vida em comum, alegria, trabalho, diálogo, ajuda.

[5] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 19.

Tema 3 – O RESPEITO E O AMOR MÚTUOS

I – Objectivos e conteúdos[6]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Querer viver os valores do respeito e da obediência.	Saber o que significa respeitar e obedecer.	* Respeitar - venerar, honrar, cumprir, observar, considerar. * Obedecer - submeter-se à vontade de outrem, ceder, ser dócil, obedecer à consciência.
	Exercitar-se no respeito e na obediência aos pais e educadores.	* Expressões de vivência de valores. * A caridade na família é comunhão de corações e partilha de alegrias e tristezas.
	Colaborar na vida familiar.	* A colaboração na vida familiar. * Exemplos: a atenção de cada um, disponibilidade e espírito de serviço, interajuda e partilha.

MÓDULO: 3 O MEU GRUPO

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DOS GRUPOS EM QUE ESTÁ INTEGRADO

I – Objectivos e conteúdos[7]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Descrever os grupos em que está integrado (escola, clubes, catequese, escutismo...)	Indicar a constituição e a finalidade de cada grupo onde se insere.	* A experiência humana de grupo. * Exemplos: escuteiros: formação integral; clubes desportivos: formação física, convívio; associações recreativas e culturais; associações de consumidores.
	Referir sinais que manifestem boas e/ou más relações no grupo.	*Sinais de boas relações: unidade, colaboração, diálogo, alegria, interajuda, ... Sinais de más relações: agressividade, egoísmo, orgulho, ciúme, inveja, falsidade, ...
	Perceber que a alegria, a comunicabilidade e a confiança são indispensáveis à vida do grupo.	*A vida em grupo permite: experimentar a alegria, desenvolver a comunicação, aumentar a confiança, desenvolver a solidariedade, possibilita o perdão.

[6] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 19-20.

[7] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 22.

Tema 2 – A PROMULGAÇÃO DO DECÁLOGO E DO MANDAMENTO NOVO DE JESUS
I – Objectivos e conteúdos[8]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Descobrir as situações diversas que levaram à promulgação do Decálogo. Descobrir a mensagem do Mandamento Novo de Jesus.	Conhecer o texto bíblico da promulgação do Decálogo. Ex.20, 2-17.	*O cumprimento das leis humanas e divinas são do agrado de Deus. *O plano dos seres humanos nem sempre se identifica com o plano de Deus. *O procedimento das pessoas levou-as à: rotura com Deus, idolatria, violação das leis da natureza, poligamia, ausência de preceitos e regras, divisão do povo, violência entre pessoas e grupos, decadência da dignidade humana. A aliança de Deus: Deus com os homens; homens entre si.
	Compreender o Mandamento Novo de Jesus. Jo. 15, 9-17.	O Mandamento Novo do amor e suas implicações na vida concreta do dia a dia. Respostas dos alunos. Exemplos: caridade aos irmãos, sentimento de perdão, alegria na partilha, ver no outro a pessoa de Jesus Cristo.
	Interiorizar a mensagem bíblica.	O Mandamento Novo do amor e suas implicações na vida concreta do dia a dia. Exemplos: caridade aos irmãos, sentimento de perdão, alegria na partilha, ver no outro a pessoa de Jesus Cristo. Jesus aceita e ama cada um como é e ajuda-o a ser melhor. Respostas dos alunos. Exemplos: perdoa as nossas faltas, faz de nós Sua herança, veio salvar o que estava perdido, adoptou-nos como filhos, veio para que tenhamos vida e vida em abundância, ensinou-nos o caminho da perfeição.

[8] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 22-23.

Tema 3 – O CRESCIMENTO EM GRUPO

I – Objectivos e conteúdos[9]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Sensibilizar-se aos valores da verdade, da confiança e da abertura aos outros.	Saber o que significa a verdade, a confiança e a abertura aos outros.	A verdade é a exactidão dos factos. A abertura aos outros: é saber escolher, é ajudar a crescer ao nível da cultura e da fé. A confiança é a segurança última de procedimento.
	Querer viver na verdade, na confiança e na abertura aos outros.	A verdade nas atitudes inspira confiança aos outros. Exemplos: Viver na verdade gera a paz de espírito, promove o exemplo aos outros, motiva a prática do bem, é uma «ponte», concorre para a felicidade.
	Promover a solidariedade com os outros grupos.	O desenvolvimento integral do ser humano realiza-se com o desenvolvimento solidário da Humanidade.

[9] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 23-24.

MÓDULO: 4 SOU CIDADÃO
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DOS DIREITOS E DEVERES NA SOCIEDADE
I – Objectivos e conteúdos[10]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que há direitos e deveres na sociedade.	Enumerar duas ou três normas de trânsito, fiscais e da convivência social.	*A experiência humana da vida em sociedade. *Sinais de trânsito: circulação à direita; sinais luminosos; *Leis fiscais: descontos para organismos sociais; ... *Convivência social: falar em tom suave; saber escutar quando os outros falam; colocar o lixo nos recipientes próprios.
	Compreender a importância dos direitos e dos deveres em sociedade.	*Declaração dos Direitos Universais do Homem. *Direitos sobre a vida em sociedade: (...) - DECO - Associação para a Defesa do Consumidor. Os cinco pilares do movimento dos consumidores: interesse pelas pessoas, promover os direitos, protecção da Terra, lutar pela justiça, consciência da força comunitária. (...)
Conhecer os diversos tipos de comunidades em que Portugal está inserido.	Referir os organismos internacionais em que Portugal está inserido.	*Associações internacionais: Cruz Vermelha; Cáritas; Ami; ...
	Saber integrar-se dentro da comunidade humana.	*Participação activa na comunidade. - grupos juvenis: Desportivos; Culturais; Lúdicos; Eclesiais; ...

[10] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 26-27.

Tema 2 – O SIGNIFICADO DA PÁSCOA JUDAICA E DA PÁSCOA CRISTÃ

I – Objectivos e conteúdos[11]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Situar a Páscoa Judaica no seu contexto social.	Conhecer o valor da Páscoa Judaica, Dt. 16, 1-8.	Deus veio sempre ao encontro da comunidade para a libertar. A experiência de vida na Páscoa Judaica. Festa religiosa e civil que traduzia: Comemoração da saída do Egipto; Agradecimento do povo a Deus; Fidelidade a uma tradição, respeitosamente observada; Oferta das primícias do rebanho em acto sacrificial; Reconhecimento dos benefícios recebidos; - coesão do povo; Necessidade da protecção divina; Refeição pascal em família.
	Saber o significado da Páscoa cristã, Lc. 22, 7-27	Um grupo de pessoas continua hoje a «viver» o mesmo gesto celebrativo à luz do acontecimento JESUS CRISTO. A experiência de vida na Páscoa cristã: a morte de Jesus, fonte de salvação; banquete celestial oferecido a todos; abertura a uma vida nova; esperança na última «passagem» da Páscoa do Além; selo da autenticidade da mensagem divina; momento privilegiado da celebração baptismal; restauração do novo povo de Deus – a Igreja; plenitude do amor de Deus ao género humano.
	Confrontar a Páscoa Judaica e a Páscoa cristã.	O povo de Israel é libertado da escravidão do Egipto. Jesus Cristo vence o pecado e a morte, fazendo de todas as nações um só povo; redime as faltas de toda a humanidade; restabelece a filiação divina; institui a Eucaristia, como canal da graça e do amor; fomenta a unidade das pessoas na comunidade da Igreja - sacramento da salvação.
	Desejar viver a mensagem bíblica na vida social	Vivência da mensagem cristã na vida de Beato Nuno Álvares Pereira. Disciplinado e respeitador dos subordinados. As decisões e as ordens dadas eram assumidas como um serviço prestado à comunidade. O ingresso na vida religiosa permitiu-lhe revigorar as forças do espírito e o enriquecimento de virtudes: desprendimento de bens materiais e honras; persistência na oração; devoção inabalável a Nossa Senhora; caridade e dedicação sem limites aos enfermos; humildade e obediência total aos superiores.

[11] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 27-28.

Tema 3 – O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

I – Objectivos e conteúdos[12]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Interiorizar os valores da colaboração e da responsabilidade.	saber o que significa a colaboração e a responsabilidade.	Colaboração é a realização de trabalhos em comum. Responsabilidade é a obrigação de responder pelos actos próprios, pelos actos de outrem ou por uma coisa confiada.
	Empenhar-se no desenvolvimento da sociedade.	Todos os seres humanos são chamados ao seu pleno desenvolvimento e a participar no desenvolvimento da comunidade. Sinais de Progresso. Resposta dos alunos. Exemplos: - construção da paz; - colaboração em actividades autárquicas; ...

[12] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 29.

MÓDULO 5 A IGREJA CATÓLICA
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE SER MEMBRO DA IGREJA
I – Objectivos e conteúdos[13]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Descobrir os motivos pelos quais faço parte ou não da Igreja. Conhecer a importância da intervenção da Igreja face às questões sociais.	Exprimir os sentimentos sobre a pertença ou não pertença à comunidade cristã.	A experiência humana de ser ou não membro da Igreja. *Exemplos: Pertença à comunidade cristã; Participação activa nos actos de culto; Participação no grupo de jovens; Participação no grupo de acólitos; Participação no grupo coral; Catequese; Serviço aos irmãos; ... *Não pertença à comunidade cristã; - Desconfiança em relação a elementos do clero e da comunidade; - Não sujeição a normas; - Falta de fé.
	Referir os direitos e deveres face à comunidade paroquial.	Participação em Igreja. - Exemplos: Anúncio da Palavra; Disponibilidade para servir os outros; Contribuição para os mais necessitados.
	Conhecer a importância da intervenção da Igreja face às questões sociais.	A experiência da disponibilidade aos irmãos: *Manutenção de infantários paroquiais para assistência às crianças e apoio aos pais durante o seu serviço. *Obra do Padre Américo - Casa do Gaiato para receber, formar e preparar para a vida crianças órfãs e abandonados. Centros sociais paroquiais para assistência aos mais idosos e desamparados.. Formação e ensino a todos os níveis para jovens em colégios, institutos e Universidade Católica. Meios de comunicação social (...) que veiculam toda a doutrina da Igreja.

[13] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 31-32.

Tema 2 – O SERVIÇO AO POVO DE DEUS

I – Objectivos e conteúdos[14]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que Deus ama o seu povo e chama algumas pessoas para O servir. Identificar as diferentes funções na vida da Igreja.	Investigar no texto bíblico a escolha dos setenta anciãos. Num. 11, 16 - 30.	O chamamento para o serviço ao Povo de Deus é um dom divino. A experiência de serviço na mensagem bíblica: a escolha dos setenta anciãos por Moisés, para acompanhar e orientar o povo; a maturidade dos que servem e o respeito do povo são indispensáveis ao serviço da comunidade; a santificação do povo é a primeira motivação do serviço; o uso e o respeito às normas são necessárias ao desempenho do serviço; Deus assiste e comunica o Seu Espírito aos que se empenham no serviço do Povo de Deus; o empenho de todos à comunidade traduz a vontade de Deus.
	Conhecer a missão dos setenta e dois discípulos. Lc. 10, 1-9.	*Jesus escolhe os setenta e dois discípulos. - A oração é indispensável ao surgimento de Vocações para a messe do Senhor; - Os simples e humildes de coração têm a preferência; - A prudência em todas as circunstâncias evitará os perigos; - A ausência de interesses materiais e a simplicidade de coração presidem à sua missão que se resume em: anunciar a palavra; dar paz; curar os enfermos
	Interiorizar a mensagem bíblica.	*Disponibilidade para a vivência do seu baptismo: Despojamento do homem velho pela adesão à fé de Jesus Cristo; Participação na vida de Deus em Cristo; Sacramento pascal e comunhão com a Páscoa de Cristo; União com todos os baptizados na própria unidade de Cristo; Fidelidade à mensagem divina, resultante da transformação espiritual; (...).
	Saber que Deus continua a chamar pessoas para servir o Seu Povo.	*O chamamento vocacional é para o serviço dos outros. *Diferentes maneiras de concretizar a vocação baptismal: A) Ministérios ordenados (...); B) Religiosos(as) (...); C)Leigos (...).

[14] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 32-33.

Tema 3 – A PROPOSTA DA PARTICIPAÇÃO NA VIDA E ACÇÃO DA IGREJA

I – Objectivos e conteúdos[15]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Abrir-se ao Mandamento Novo do Amor que enforma todos os valores.	Saber que o amor de Deus passa pelo amor concreto aos outros.	Serviço aos mais desfavorecidos de: saúde, capacidades intelectuais, bens materiais, cultura, fé, amor...
	Comprometer-se no amor fraterno como o maior de todos os valores.	Fraternidade é o amor entre os irmãos; amor ao próximo. Disponibilidade para amar os outros sem qualquer distinção Reconhecimento do outro como irmão.

[15] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 34.

MÓDULO: 1 UMA OFERTA DE AMOR
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DO QUE SIGNIFICA SER FILHO OU FILHA
I – Objectivos e conteúdos[16]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência que ser filho ou filha é uma dádiva de amor dos pais.	Partilhar a própria experiência sobre os sinais que manifestam o amor ou desamor dos pais.	A experiência humana de amor maternal e paternal: - alegria pelo nascimento de um irmão; - celebração da festa do baptismo; - festas de aniversário; - acompanhamento dos filhos em todas as etapas de crescimento; - qualidade de tempo doado aos filhos. * A geração como produto do amor dos pais (...).

Tema 2 – DEUS CRIADOR TAMBÉM É PAI
I – Objectivos e conteúdos[17]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender que Deus Criador também é Pai.	Identificar nos Salmos 135, 1-19, e 139, 13-16, os diversos aspectos em que Deus se manifesta Criador.	O amor que brota do coração dos pais pelos filhos é fruto do amor de Deus-Pai e Criador; Deus é Criador e Senhor de todas as maravilhas no mundo; Unidade e diversidade da Criação; Deus é o Criador do ser humano; Deus conhece e perscruta cada uma das pessoas.
	Investigar nos textos bíblicos as passagens em que Jesus nos fala do Pai (...).	Jesus conhece e bendiz o Pai; Jesus está em íntima ligação com o Pai; Deus revela-nos que Jesus Cristo é Seu filho; Jesus revela tudo o que ouviu do Pai; A missão de Jesus é sinal de libertação; Deus ama todos os Seus filhos em Jesus Cristo; Deus está atento às necessidades de cada um.

[16] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 39.
[17] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 39-40.

Tema 3 – TODO O AMOR VEM DE DEUS

I – Objectivos e conteúdos[18]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Reconhecer que toda a dádiva de amor tem origem em Deus.	Descobrir a origem do amor paterno e materno.	* Deus é fonte de todo o amor: O amor do pai e da mãe tem a sua origem em Deus; O amor de Deus alimenta o amor paterno e materno; O amor dos pais manifesta o amor de Deus.
	Celebrar as maravilhas da Criação	O mundo é o sinal da sabedoria, do poder, da bondade e do amor de Deus. O ser humano colabora com o plano criador de Deus. O ser humano é responsável pelo equilíbrio da natureza. O ser humano beneficia dos dons da natureza. Testemunho de São Francisco de Assis pelo amor e respeito pela natureza.

MÓDULO: 2 A FRATERNIDADE

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DA FAMÍLIA UNIVERSAL

I – Objectivos e conteúdos[19]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência de que sou irmã e irmão da grande família universal	Apontar as razões que levam as pessoas a preocuparem-se umas com as outras.	A experiência humana da fraternidade. Exemplos: amizade, respeito, justiça, solidariedade. Razões da institucionalização de organizações internacionais.
	Referir os testemunhos de, Luther King e outros.	Concretização dos valores de fraternidade em: Raoul Follereau, Luther King, Pe Américo e outros.

[18] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 40.

[19] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 42.

Tema 2 – EM JESUS CRISTO TODOS SOMOS IRMÃOS

I – Objectivos e conteúdos[20]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que em Jesus Cristo, Filho de Deus e nascido da Virgem Maria, somos irmãs e irmãos.	Descrever a Anunciação à Virgem Maria, conforme relato de Lc. 1, 26-38.	*A encarnação de Jesus Cristo veio dar um novo sentido à nossa vida e a consumar a fraternidade universal. * O anúncio do anjo Gabriel revela-nos os benefícios que Deus quer dar à humanidade. * A humildade e submissão de Maria foram a preparação para a Redenção. * A encarnação de Jesus Cristo é o início da fraternidade entre todas as pessoas. * Pela encarnação do Salvador manifestou-se a graça que Deus, antes de todos os séculos, reservou para nós.
	Tomar consciência de que pela encarnação de Jesus todos somos irmãos e irmãs.	* Em Jesus todos somos irmãos, porque Deus é o Pai comum. * O nascimento de Cristo é a revelação de Deus à humanidade. * Natal é alegria e fraternidade.

Tema 3 – TODAS AS PESSOAS MERECEM RESPEITO E AMOR

I – Objectivos e conteúdos[21]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Respeitar e amar todas as pessoas sem distinção de raça, cor e credo, em especial os mais desprotegidos.	Sensibilizar-se aos valores do respeito e do amor fraterno.	Respeitar as pessoas: nas suas diferenças de raça, cor, religião, maneiras de pensar e agir. Amar cada pessoa: porque é filha de Deus e irmã em Jesus Cristo.
	Tomar conhecimento das pessoas que vivem em situações difíceis na sua zona para uma partilha.	Os outros que sofrem são imagem de Cristo: deficientes, pessoas em situação económica difícil, marginalizados,...

[20] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 42-43.

[21] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 43-44.

MÓDULO: 3 A RECONCILIAÇÃO
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DAS FALHAS NA RELAÇÃO INTERPESSOAL
I – Objectivos e conteúdos[22]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Constatar as falhas na relação com os outros e os sofrimentos ou rupturas que elas provocam. Compreender que os males sociais derivam das falhas das pessoas.	Tomar consciência das suas próprias falhas.	* As falhas dificultam a relação interpessoal. * Exemplos: maledicência; egoísmo; violência; mentira; - droga; alcoolismo; ...
	Perceber os sofrimentos ou rupturas que as falhas provocam.	* Exemplos: a tristeza; a decepção; a perda de amizade; o corte de relações; a falta de confiança; a perda de felicidade.
	Detectar situações em que o egoísmo leva ao surgimento de problemas sociais.	* Exemplos. salários injustos; exploração no trabalho; ... * Todo o trabalhador tem direito a um salário justo.

Tema 2 – JESUS CRISTO LIBERTA-NOS DO MAL
I – Objectivos e conteúdos[23]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer os apelos de Jesus ao bom entendimento entre as pessoas.	Investigar nos Evangelhos situações em que Jesus apela para as boas relações entre as pessoas (...).	As falhas de cada um atingem os outros e provocam roturas; Jesus Cristo veio restabelecer os laços de Amor; Jesus Cristo liberta-nos; o perdão cimenta a relação fraternal; Jesus só aceita a nossa prece quando estamos reconciliados com os irmãos; O perdão aos outros condiciona o perdão de Deus para connosco; Jesus ensina-nos a perdoar sempre e a perdoar por amor
Saber que Jesus Cristo deu a vida e ressuscitou para nos libertar do mal.	Saber que Jesus morreu e ressuscitou para nos reconciliar com Deus (...).	Jesus morreu na cruz por causa do nosso pecado; A Ressurreição é fonte inesgotável de alegria e vida; A morte e a Ressurreição de Jesus Cristo dão sentido pleno à nossa vida, reconciliando-nos com Deus; Páscoa é reconciliação.

[22] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 46.
[23] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 47.

Tema 3 – JESUS CRISTO ABRE O CAMINHO DA ESPERANÇA

I – Objectivos e conteúdos[24]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Respeitar e amar todas as pessoas, sem distinção de raça, cor e credo, em especial os mais desprotegidos..	Abrir-se aos valores da Paz e da Esperança.	* A Paz é a serenidade do coração. * A Esperança é a confiança em obter algo. * A Esperança dá força e alento à vida (...).
	Querer compreender os outros nas suas falhas e ajudá-los a superar essa situação.	* A compreensão é caminho de superação de falhas. * O perdão conduz à libertação interior e à esperança. * A capacidade de perdoar e a alegria de viver são caminhos de libertação.

MÓDULO: 4 A VIDA ESPIRITUAL

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DA VIDA DO ESPÍRITO

I – Objectivos e conteúdos[25]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência da importância da vida espiritual.	Exprimir os modos como se manifesta a vida do espírito.	* A manifestação do espírito das pessoas, nos diferentes níveis. Exemplos: inteligência; levantar questões; sentimentos; consciência; criatividade; confiança; amor; ...
	Reconhecer que é a vida espiritual que nos dá a verdadeira dimensão humana.	* A pessoa humana é animada pelo seu espírito: é superior ao universo material; é capaz de procurar a verdade profunda; aperfeiçoar-se por meio da sabedoria; é capaz de inovações tecnológicas e científicas; o seu pensamento ultrapassa as barreiras do espaço e do tempo; orienta-se para o Amor, a Verdade e o Bem.

[24] *Transcrição do Programa - Ibidem,* p. 48.

[25] *Transcrição do Programa - Ibidem,* p. 49.

Tema 2 – O ESPÍRITO DE DEUS VEM EM AUXÍLIO DO NOSSO ESPÍRITO

I – Objectivos e conteúdos[26]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender que o Espírito de Deus vem em auxílio do nosso espírito.	Saber através do texto de Jo. 16, 5-7; 13, que Jesus Cristo nos envia o Espírito Santo.	* Jesus deixou-se conduzir pelo Espírito Santo e enviou-o a cada um de nós. * O Espírito Santo é-nos enviado pelo Filho: para plena compreensão da verdade; para viver à maneira de Jesus; para humanizar a sociedade.
	Reconhecer que o Espírito de Deus actua nos cristãos.	* A vida do cristão é diferente segundo diz SIM ou NÃO ao Espírito Santo. * A vida de Francisco de Assis transformou-se porque ele disse Sim ao Espírito Santo.

Tema 3 – A VIDA ESPIRITUAL

I – Objectivos e conteúdos[27]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Querer desenvolver a vida espiritual.	Reconhecer os sinais do Espírito de Deus no avanço da ciência e da técnica.	* O Espírito ilumina o Mundo. * O progresso revela a acção do Espírito Santo: quando o progresso se orienta para o compromisso e solidariedade no Mundo; quando as pessoas que fazem avançar a ciência e a técnica são dinamizadas pelo Amor; * Os cristãos são capazes de reconhecer nestes projectos a acção do Espírito que faz crescer o Reino de Jesus no coração do mundo. * Todas as pessoas que realizam projectos para tornar o mundo melhor dão as mãos a Deus.
	Descobrir os meios para alimentar a vida espiritual: estudo, reflexão, oração, escuta.	* Testemunho de vivência espiritual de Francisco e Jacinta Marto. * A escuta, a oração e o estudo são caminho para a vida segundo o espírito.

[26] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 49-50.

[27] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 50.

MÓDULO: 5 VIVER PARA SEMPRE
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE VIVER PARA SEMPRE
I – Objectivos e conteúdos[28]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Reconhecer que existe em todas as pessoas um desejo de felicidade e de uma vida sem fim.	Exprimir os seus sentimentos sobre a felicidade e a vida.	* Exemplos: desejo de uma vida eterna; manifestações de felicidade; alegria; gostar de estar com os outros; sorriso; serenidade; acolhimento; ajuda; abertura aos outros; ...
	Apreciar os aspectos positivos do convívio e da confraternização.	O convívio e a confraternização dão sentido à vida: conhecimento de outras pessoas; diálogo e partilha; abertura aos outros; alegria; enriquecimento pessoal ...
	Partilhar o que cada um pensa sobre o que é que há para além da morte.	Respostas dos alunos. Exemplos: esperança de encontro face a face com Deus; o vazio; o medo; ...
Saber que a vida não acaba com a morte.	Saber que muitas pessoas, desde os povos primitivos, acreditam numa vida para além da morte.	* A crença numa vida eterna manifesta-se desde a antiguidade: as antas; as pirâmides do Egipto; os túmulos; o culto dos mortos em cada região.

Tema 2 – JESUS CRISTO RESSUSCITADO É A CERTEZA DA NOSSA RESSURREIÇÃO
I – Objectivos e conteúdos[29]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender que a certeza da nossa ressurreição provém da Ressurreição de Jesus Cristo.	Identificar em 1 Tess. 4, 13-14 as expressões que motivam a nossa esperança numa vida sem fim.	A ressurreição de Cristo é a certeza da vida eterna; Jesus Cristo é a esperança do cristão e à semelhança d'Ele a nossa vida não terá fim; Os cristãos não temem a morte porque a esperança que brota da ressurreição de Cristo dá-lhes um novo sentido à vida; A esperança na vida eterna é fonte de alegria; Morremos e ressuscitamos em Cristo.
	Tomar consciência do sentido da vida humana à luz da mensagem bíblica.	* A vida humana só tem sentido pleno na ressurreição de Cristo. * O ser humano anseia por uma vida em plenitude.

[28] *Transcrição do Programa - Ibidem,* p. 52.
[29] *Transcrição do Programa - Ibidem,* p. 53.

Tema 3 – O DOM DA VIDA E DA VIDA SEM FIM

I – Objectivos e conteúdos[30]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Apreciar o dom da vida e da vida sem fim.	Sensibilizar-se aos valores que dão sentido à vida.	* Exemplos de valores que dão sentido à vida: ajuda, verdade, caridade, amor, ...
	Proporcionar aos outros, no dia-a-dia, uma vida mais plena e positiva.	* Cada dia é tempo de recomeço e afirmação de nova razão de viver (...).

[30] *Transcrição do Programa - Ibidem.*

7º Ano

MÓDULO: 1 ESTOU DIFERENTE
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE VIVER PARA SEMPRE
I – Objectivos e conteúdos[31]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer situações de mudança, através dos elementos que a constituem. Aceitar as situações de mudança em ordem ao crescimento.	Identificar algumas situações de mudança.	Situações de mudança: - mudança de escola, de turma, de professores; - mudança de terra, de país, de cidade, de casa; - mudança de hábitos alimentares - consumismo; - novos projectos, novas amizades; - passagem da infância para a adolescência e desta à idade adulta: Identidade sexual (ser rapaz ou rapariga não se limita a uma diferença anatómica); As diferenças e especificidades de cada sexo a nível psicológico, afectivo, físico, de ritmos de cres-cimento; A sexualidade como fenómeno global e pessoal, que transcende a genitalidade e abrange a totalidade da pessoa, desde a sua concepção (diferenciação sexual a nível genético); Informação acerca da menstruação e seus mecanismos básicos, poluções, puberdade.
	Situar os elementos de uma situação de mudança nas experiências identificadas.	Principais elementos de uma situação de mudança: - desejo de uma vida melhor; - desejo de segurança; - situação de dilema que conduz a uma opção; - situação de risco; - tomada de uma decisão
	Tomar consciência que as mudanças são necessárias ao crescimento da pessoa.	Razões que justifiquem a necessidade de certas mudanças em ordem ao crescimento: - físicas e biológicas em ordem à maturidade, à capacidade de procriar, à preparação do corpo para o amor; - psicológicas em ordem à formação da personalidade; - culturais em ordem ao desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades intelectuais; - sociais em ordem à vida do grupo.

[31] *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, 2, Ensino Básico, 3º Ciclo, DGEBS, 1991, pp. 15-16.

Tema 2 – A EXPERIÊNCIA DE ABRAÃO E DE JESUS

I – Objectivos e conteúdos[32]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que a experiência de Abraão foi uma situação de mudança vivida na fé.	Conhecer a situação, na qual Abraão viveu a sua experiência de mudança: Gn 12, 5-7; 15, 1-8	Relacionar as situações de mudança vividas pelos jovens com as situações de mudança vividas por Abraão e por Jesus. Situar histórica e geograficamente a figura de Abraão. Situar existencialmente Abraão dentro do Povo hebraico. Politeísmo e Monoteísmo. Principais elementos da experiência de Abraão, propostos como uma situação de mudança: Em Harran, Abraão tomou consigo a sua família e todos os seus bens e parte para Canaã; Deus promete-lhe protecção e a sua recompensa será muito grande; Abraão coloca a questão: que recompensa; Deus promete-lhe uma descendência sem fim e uma terra. Atitude de Abraão face à situação de partida: esperança, confiança e fé.
Conhecer a experiência de Jesus, vivida no Seu Baptismo, como uma experiência de mudança.	Identificar o Baptismo de Jesus como uma situação de partida: Mc 1, 9-15; Lc 4, 14-24; 28-30	- O Baptismo de Jesus como uma situação de partida para a vida pública: Jesus é baptizado por João no Jordão; O Espírito Santo desce sobre Ele e impele-O para o deserto. Jesus vai, em seguida, pregar para a Galileia a Boa Nova de Deus; Jesus faz uma proposta de mudança de vida; Jesus na Galileia ensina nas sinagogas; A profecia de Isaías realiza-se em Jesus. Jesus e a Sua mensagem são rejeitados pelos nazarenos; Jesus é expulso da sinagoga. - razão da Sua atitude de confiança: Jesus é fiel à missão confiada pelo Pai.
Tomar consciência da imagem de Deus revelada na experiência de mudança, vivida na fé.	Deixar-se interpelar pela mensagem contida nas experiências de Abraão e de Jesus.	- Abraão e Jesus confiaram que Deus estava com eles e foram-lhe fiéis.

[32] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 16-18.

Tema 3 – A MINHA PARTIDA NA FÉ
I – Objectivos e conteúdos[33]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Assumir uma atitude de serenidade face às rupturas que se operam nesta etapa da vida.	Exprimir com à-vontade o que se sente diante da revelação do Deus fiel.	- Expressões da fidelidade de Deus às Suas promessas na vida de Abraão e na de Jesus. Manifestações da fidelidade de Deus na nossa vida.
	Integrar as descobertas da Mensagem Cristã nas experiências pessoais de ruptura.	Confrontação das atitudes dos alunos com as reacções de Abraão e de Jesus face às situações de mudança. Confiança nas transformações face à revelação do Deus fiel.

MÓDULO: 2 OS MEUS OBSTÁCULOS
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE OBSTÁCULO
I – Objectivos e conteúdos[34]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
* Compreender uma situação de obstáculo nos seus elementos constitutivos.	Identificar algumas situações de obstáculo.	Definição de um obstáculo ao crescimento: tudo o que se opõe; impede ou faz parar o crescimento. Exemplos de obstáculos: falta de diálogo; falta de amor e carinho; falta de ambiente familiar; falta de casa; transportes, vestuário, escola; incompreensão de alguns adultos; maus resultados escolares; (...).
	Conhecer os principais elementos de uma situação de obstáculo.	Principais elementos constitutivos de uma situação de obstáculo: as dificuldade na concretização de projectos; o dilema que se coloca (deixar-se vencer ou vencê-los); tomada de uma decisão.
	Conhecer as diversas atitudes possíveis e as suas consequências face aos obstáculos.	Atitudes e consequências face aos obstáculos: revolta/submissão; optimismo/ pessimismo; realismo/evasão; perseverança/desencorajamento; procura de ajuda/isolamento.

[33] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 18.
[34] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 20-21.

Tema 2 – A EXPERIÊNCIA DE MOISÉS E DE JESUS DIANTE DOS OBSTÁCULOS

I – Objectivos e conteúdos[35]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que na experiência de Moisés em libertar o povo de Israel, existem situações de obstáculo.	Conhecer as diversas situações de obstáculo vividas por Moisés na libertação de Israel: Êxodo 2,23-25; 3,1-12; 4,17-31; 6,1; 16,1-18.	Relação das situações de obstáculo vividas pelos alunos com as experiências vivenciadas por Moisés e Jesus. Narração bíblica da vocação de Moisés e libertação de Israel do Egipto: O povo de Israel lamenta-se da sua situação; Deus ouve a sua voz e envia Moisés para o libertar do seu cativeiro; Moisés aceita a missão que Deus lhe confiou; Moisés realiza prodígios diante do povo, este acredita que Deus está com ele; No deserto, devido à fome, o povo começa a murmurar contra Moisés; Deus envia-lhe comida; Apesar de muitas dúvidas, o povo compreende que foi Deus que o libertou do Egipto e que o fez nascer como povo. Principais obstáculos vividos por Moisés na libertação de Israel do Egipto: a sua própria timidez e gaguez; o poder, a indisciplina e o desencorajamento por parte do povo Israelita; o ódio do Faraó; as tribos hostis e inimigas; o calor do deserto; a falta de água, de alimentos; a longa marcha.
	Descobrir as diversas atitudes de Moisés face aos obstáculos.	Atitude de Moisés face aos obstáculos: Acredita que a promessa de Deus se realiza; Confia em Deus; Age com determinação; Coragem; Perseverança.
Conhecer as situações de obstáculo vividas por Jesus no Seu projecto de Salvação da humanidade.	Saber como Jesus viveu as situações de obstáculos no Seu projecto de salvação da humanidade: Lc 2,1-7; Mt 2, 13-15; Lc. 9, 51-53; Jo 5,1-18; 8, 1-11:Mt. 22, 15-30.	Situações de obstáculo vividas por Jesus: Devido ao recenseamento, Jesus nasce em Belém, não existindo lugar para Ele; Com medo de ser destronado, Herodes manda matar todas as crianças; José foge com o Menino para o Egipto; Jesus não é recebido numa aldeia de Samaritanos por caminhar em direcção a Jerusalém; a interpretação da Lei de Moisés; os Judeus reagem ao trabalho e à cura ao sábado; saduceus e fariseus questionam sobre o que fazer a uma mulher apanhada em flagrante delito de adultério; diferentes grupos religiosos interrogam-n` O. Caracterização dos grupos religiosos, no tempo de Jesus: fariseus (...); escribas (...) e saduceus (...). Dificuldades em compreender a proposta de Jesus - uma novidade: a cura do paralítico é uma graça, que o compromete a mudar de vida; o milagre é «sinal» de ressurreição espiritual; Jesus perdoa à mulher adúltera.

[35] *Transcrição do Programa – Ibidem*, pp. 21-24.

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Descobrir a imagem de Deus revelada na experiência de Moisés e de Jesus.	Identificar as experiências de Moisés e de Jesus com a imagem de Deus - Força.	A imagem de Deus - Força revelada nas experiências de Moisés e de Jesus: Moisés: Responde ao chamamento de Deus; Confia em Deus; Supera os obstáculos; Liberta o Povo; Supera os obstáculos que lhe colocam; Confia ao Pai; Liberta e defende as pessoas; Jesus: nasce para libertar o povo; supera os obstáculos que lhe colocam; confia no Pai; liberta e defende as pessoas. Jesus – novo Moisés – nasce para nos libertar. Ele é o Salvador. É NATAL!

Tema 3 – PERSEVERAR DIANTE DOS OBSTÁCULOS

I – Objectivos e conteúdos[36]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Descobrir as diversas formas de perseverar nos obstáculos.	Desejar ultrapassar sem angústia e com perseverança as situações de obstáculo.	Superação dos obstáculos através da perseverança. (...)
	Valorizar o diálogo com os outros e com Deus como meio de perseverar para vencer os obstáculos.	O diálogo com Deus e com os outros como meio de perseverar nos obstáculos.

[36] *Transcrição do* ***Programa*** *-* ***Ibidem,*** **p. 24.**

MÓDULO: 3 OS MEUS DEVERES
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE OPOSIÇÃO ÀS NORMAS
I – Objectivos e conteúdos[37]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer situações reveladoras de oposição às normas.	Descrever diversas situações de oposição às normas.	A OPOSIÇÃO À NORMA Situações de oposição às normas: oposição às leis civis; oposição às normas da escola; oposição às normas morais; oposição dos adolescentes aos mais velhos.
	Saber quais as atitudes e as consequências da oposição às normas.	Atitudes e consequências da oposição às normas: desejo de se libertar; agressividade; afirmação das suas convicções e personalidade; rejeição; isolamento.

[37] *Transcrição do* ***Programa*** *-* ***Ibidem,*** **p. 26.**

Tema 2 – A EXPERIÊNCIA DE JONAS E DE JESUS

I – Objectivos e conteúdos[38]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a experiência de Jonas na sua oposição e compreensão do projecto do Deus do Amor.	Conhecer o texto bíblico Jon 1-4.	Relacionar a oposição às normas evidenciadas pelos alunos com a experiência de oposição às normas vividas por Jonas e com a nova Lei proposta por Jesus. Principais elementos de oposição por parte de Jonas: fuga à missão proposta por Deus; desobediência; - rebeldia; egoismo; auto-suficiência; fuga para o deserto; ira (ódio).
	Compreender como Jonas redescobriu o sentido do Amor de Deus.	Deus revela-se Amor para com Nínive e para com Jonas: - Jonas sente-se salvo dentro dentro do grande peixe; - Deus cria o rícino para que Jonas não sofra o efeito do calor; - Deus mata o rícino para estabelecer diálogo com Jonas; - Deus fala com Jonas acerca da vida do rícino que foi criado com muito amor.
Compreender o significado da Lei do Amor no contexto da Aliança com Deus	Descobrir nas atitudes de Jesus uma relação com a lei: Mt 22,34-40.	A atitude de Jesus face à Lei: não oposição, mas actualização da Lei de Moisés; amar Deus - o ser humano aceita-O deixa-se acompanhar por Ele; amar os outros como a si mesmo - o ser humano ao estabelecer relações de justiça e de amor com os outros seres humanos, reencontra Deus nos seus irmãos e irmãs; afirmação da dignidade humana.
	Explicar como a Lei do amor sintetiza as outras leis.	Do Amor a Deus e ao próximo dependem toda a Lei e os Profetas; O Amor é a essência de todas as leis; Subordinação de todas as leis ao Amor.
Tomar consciência através da experiência de Jonas e da pessoa de Jesus, que Deus se revela como Deus do Amor.	Identificar a imagem de Deus com a experiência de Jonas e a pessoa de Jesus.	A imagem de Deus-Amor revelada na experiência de Jonas e pela pessoa de Jesus. Experiência de Jonas: Deus cuida de Jonas quando lançado às águas; Deus ouve o clamor de Jonas; Deus é misericordioso; perdoa Nínive, depois do povo se ter convertido; usa de benevolência para com Jonas quando este se insurge por Nínive ser perdoada. Pessoa de Jesus: Convida ao relacionamento com Deus-Amor; Convida ao relacionamento com os outros de forma harmoniosa; Convida à conversão, à justiça social e à fidelidade, apelos feitos na Lei e nos Profetas.

[38] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 26-28.

Tema 3 – O MANDAMENTO DO AMOR

I – Objectivos e conteúdos[39]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Assumir as normas como necessárias à vida.	Explicar porque é que as normas são necessárias à vida.	- Normas como orientações de comportamento: - a norma ajuda cada pessoa a viver em harmonia, no respeito pela sua dignidade e de todo o seu ser - dimensão pessoal; a norma ajuda os homens e mulheres a viverem uns com os outros - dimensão social; a norma ajuda o ser humano a viver em relação com Deus- dimensão religiosa As ordens religiosas e a sua contribuição na formação e orientação dos comportamentos: criaram escolas; educaram o povo; colonizaram terras;(...).
	Integrar as descobertas da Mensagem Cristã em articulação com o ser livre e o respeito pelas normas.	Necessidade do Amor na vida de cada um - o testemunho de vida de pessoas que viveram intensamente o Amor: São Francisco de Assis, entre outras.

MÓDULO: 4 O PERDÃO

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE QUEBRA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

I – Objectivos e conteúdos[40]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender uma situação de quebra de relações	Identificar situações de quebra de relações interpessoais.	A quebra de relações interpessoais. - Identificação de situações de quebra: Exemplos: «Zangas» com os amigos; Diferenças de opinião com os pais; (...).
	Conhecer os principais elementos constitutivos de uma situação de quebra de relações.	Principais elementos de uma situação de quebra de relações: existência de uma boa relação; dificuldades que surgem; dilema que se coloca: perdoar ou não; tomada de uma decisão.
	Descobrir algumas atitudes face a situações de quebra de relações.	. Atitudes possíveis face a situações de quebra de relações: isolamento; tristeza; revolta; solidão; fuga; ressentimento; desespero; (...).

[39] *Transcrição do Programa – Ibidem*, pp. 28-29.

[40] *Transcrição do Programa – Ibidem*, pp. 31-32.

Tema 2 – A INFIDELIDADE DE DAVID À ALIANÇA COM DEUS E O PERDÃO DE JESUS

I – Objectivos e conteúdos[41]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a situação de quebra vivida por David na sua Aliança com Deus.	Descobrir, na experiência histórica de David, uma situação de quebra de relações com Deus: 2 Sam II,I-26; 12,I-10.	Situação vivida por David e Jesus Relacionar as situações de quebra atrás mencionadas, com a descrição da situação de quebra de relações com Deus e com os Homens, vivida por David. Principais atitudes assumidas por David no momento de quebra de relações com Deus: David conhece Betsabé; David prepara a morte de Urias, para ficar com a sua mulher; David e Betsabé têm um filho; David conhece as exigências da Aliança com Deus pela boca do profeta Natã. - Atitudes de David: - deseja Betsabé para sua esposa; manda Urias para a morte; David conhece Betsabé; a espada não mais se apartará da sua casa; morte sangrenta dos seus filhos.
Saber qual a imagem de Deus revelada na quebra de David e nos ensinamentos de Jesus sobre o perdão.	Identificar as atitudes de David e as suas consequências.	- Consequências das atitudes de David: - Infidelidade à Aliança com Deus; reconhecimento das infidelidades cometidas; descoberta do Deus misericordioso.
	Descobrir que Deus se revela na situação de pecado, vivida por David, como Deus da misericórdia: 2 Sam 12,13.	- Características da misericórdia de Deus nas Suas intervenções perante a quebra de David: Deus é amor; Deus perdoa independentemente do tipo de infidelidade.
	Conhecer os principais ensinamentos de Jesus sobre o perdão: Mt 18,21-22; Lc 7,47-50; 23,33-44.	o sentido do perdão - perdoar sempre, mesmo quando se comete o mesmo erro. - Ensinamentos de Jesus sobre o perdão. - A Páscoa de Jesus liberta do pecado.

[41] *Transcrição do Programa - Ibidem*, **pp. 32-33.**

Tema 3 – O PERDÃO COMO RESPOSTA À INFIDELIDADE

I – Objectivos e conteúdos[42]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Valorizar o sentido do perdão como resposta a situações de quebra de relações interpessoais.	Explorar os sentimentos vividos por João Paulo II na relação que teve com a pessoa que atentou contra a sua vida.	O perdão como resposta à infidelidade. Testemunho de João Paulo II: dias após o atentado: - oração por quem o atingiu; - perdão sincero e público: dois anos após o atentado; - visita Ali Agca; - diálogo; - escuta Ali Agca e confia no que ele lhe disse.
	Tomar consciência de que «quem não sabe perdoar não sabe amar»	- O perdão como manifestação profunda de Amor.

MÓDULO: 5 A ESPERANÇA

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE «SONHOS» DESFEITOS

I – Objectivos e conteúdos[43]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Compreender uma situação de «sonhos» desfeitos.	Partilhar experiências de «sonhos» desfeitos.	A experiência humana de «sonhos» desfeitos. - Experiências de «sonhos» desfeitos; Exemplos: projectos gorados; o seguir uma disciplina por imposição; querer uma casa melhor; não conseguir ter boas notas; não conseguir acabar um trabalho. (...).
	Partilhar os sentimentos vividos numa situação de «sonhos» desfeitos.	- Sentimentos vividos por jovens nesta idade: Exemplos: tristeza; desespero; choro; (...).

[42] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 33-34.

[43] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 36.

Tema 2 – O EXÍLIO DA BABILÓNIA E A REVELAÇÃO DE DEUS CRIADOR

I – Objectivos e conteúdos[44]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a situação vivida por Israel no exílio da Babilónia.	descrever as diversas atitudes de Israel na sua experiência de exílio na Babilónia: Is 49,14; Jr 29,10-11; Sal 136,1-6.	Situação histórica de Israel no exílio: o povo de Israel sonha ter uma terra mas é deportado para a Babilónia - «sonho» desfeito; Adora vários deuses - Politeísmo; Atitudes tomadas por Israel durante o exílio: pessimismo; revolta; (...).
Compreender como em Jesus se realiza o projecto de Deus para a humanidade.	Descobrir como em Jesus se realiza o projecto de Deus para a humanidade: Jo 14, 1-10. 15-21. 27-31; 15,9-17; Lc 27, 13-35.	Jesus como o realizador do grande projecto de Deus para a humanidade: é caminho, verdade e vida; ama o Pai e faz o que Ele lhe ordenou; deixa-nos mandamentos: «permanecei no meu amor»; «amai-vos uns aos outros como Eu vos amei». Deu-nos a conhecer tudo o que ouviu do Pai; dá a vida pelos amigos; ressuscita; vai para o Pai e envia o Espírito Santo.
Tomar consciência da imagem de Deus face á experiência exílica de Israel e de Jesus como revelador e realizador do projecto de Deus.	Descobrir que Deus se revela como Deus-Criador na experiência exílica de Israel e em Jesus Cristo.	Imagem de Deus-Criador revelada na experiência de exílio de Israel: - Deus fá-lo regressar e possui desígnios de paz; dá-lhe um futuro e uma esperança na missão de Jesus Cristo; constitui um povo.

[44] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 37-38.

Tema 3 – A ESPERANÇA É RESPOSTA ÀS SITUAÇÕES DE «SONHOS» DESFEITOS.

I – Objectivos e conteúdos[45]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Valorizar o sentido da esperança cristã face à situação de «sonhos» desfeitos.	Descobrir qual o significado da Esperança face às situações de «sonhos» desfeitos.	A Esperança Cristã como resposta aos «sonhos» desfeitos. Significado da esperança cristã: atitude assente na certeza do êxito do grande projecto criador de Deus; atitude que faz colocar em questão a situação actual; atitude que compromete a realizar o Reino de Deus; (...) Ocasiões e meios de colaborar na realização do projecto de Deus-Criador: revelar e desenvolver os seus talentos nos seus projectos; estar atento e corresponder aos sinais de amor presentes em muitas atitudes humanas; (...).
	Tomar consciência da importância da vivência da esperança cristã na superação de «sonhos» desfeitos.	A esperança cristã manifesta-se através de actos vivenciais como resposta a situações de «sonhos» desfeitos.

[45] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 38-39.

MÓDULO: 1 AS MINHAS AVENTURAS
Tema 1 – AS MINHAS AVENTURAS
I – Objectivos e conteúdos[46]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer algumas situações de aventura.	Partilhar algumas experiências de aventura inerentes a esta etapa da vida.	EXPERIÊNCIA DE AVENTURA: Algumas situações que exprimem experiências de aventura: condução de veículos sem carta de condução; fugas de casa e à escola; (...).
	Identificar as atitudes assumidas nas experiências de aventura.	Atitudes assumidas em algumas experiências de aventura: fuga à rotina; alegria; irresponsabilidade; afirmação de capacidades; desejo de liberdade; fascínio da novidade.

Tema 2 – JESUS CRISTO, O AMIGO FIEL
I – Objectivos e conteúdos[47]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a mensagem expressa na parábola do Filho Pródigo.	Conhecer a parábola do Filho Pródigo: Lc. 15, 11-32.	A PROPOSTA DE JESUS NA PARÁBOLA DO FILHO PRÓDIGO: O Filho mais novo da parábola do Filho Pródigo, também viveu uma aventura. Parábola do Filho Pródigo: desejo do jovem de se ausentar de casa do Pai; pede e recebe a herança; a partida de casa do pai; alegria pela partida; Ânsia de aventura; desejo de liberdade; afirmação das suas capacidades; mau uso da liberdade; esbanjamento da herança; regresso e reencontro; acolhimento, alegria; festa, no momento do regresso do Filho pelo Pai; descoberta da relação Pai / Filho; atitude do filho mais velho; Jesus retrata-se no Pai que acolhe o Filho que chega.
	Deixar-se interpelar pela mensagem contida na proposta de Jesus Cristo.	Pontos de convergência da parábola do Filho Pródigo e as situações de aventura vividas por muitos jovens: desejo de liberdade; alegria; ...

[46] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 45.
[47] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 45-46.

Tema 3 – A FIDELIDADE COMO PROJECTO DE VIDA

I – Objectivos e conteúdos[48]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Assumir a Fidelidade como critério de um projecto de vida	Exprimir, com à-vontade, o que sente diante da descoberta de Jesus Cristo como Amigo Fiel.	A FIDELIDADE A SI PRÓPRIO E AOS OUTROS A fidelidade a si próprio e aos outros como caminho de vida; A fidelidade como característica fundamental de um amor autêntico; Jesus é modelo de fidelidade no pensar e no agir.
	Comprometer-se em integrar as descobertas efectuadas na experiência pessoal.	A fidelidade é caminho de felicidade; Jesus é o Amigo Fiel capaz de acolher mesmo quando se erra; Capacidade de reconhecer os seus erros e iniciar novo caminho; Capacidade de tirar partido das experiências negativas.

MÓDULO: 2 A AMIZADE

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE AMIZADE

I – Objectivos e conteúdos[49]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que a amizade é essencial à vida e tem diferentes formas de expressão.	Saber que todas as pessoas procuram a amizade.	AS RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE OS ADOLESCENTES: As diversas formas de procurar a amizade: inserir-se num grupo; participar em festas, convívios, passeios; (...)
	Identificar as diferentes relações de amizade.	As diferentes relações de amizade: amizade entre pessoas do mesmo sexo; amizade entre pessoas de sexo diferente (...). Dificuldades em viver a amizade: a não aceitação das diferenças; a falta de confiança; a opinião dos adultos; a infidelidade; (...).
Tomar consciência que a amizade está em permanente construção.	Reconhecer as qualidades e as exigências da amizade.	A importância da amizade no crescimento: A amizade é um enriquecimento: dar mais receber; respeito pelas diferenças; a espontaneidade e a confiança; a aprendizagem do amor – verbalizar as relações; (...).

[48] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 46-47.

[49] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 49-50.

Tema 2 – JESUS CRISTO, O AMOR GRATUITO

I – Objectivos e conteúdos[50]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a mensagem expressa na parábola do Samaritano.	Conhecer a parábola do Samaritano: Lc. 10, 25-37.	A PROPOSTA CRISTÃ DA PARÁBOLA DO SAMARITANO A parábola do Samaritano, modelo de aprendizagem da amizade como um dar e receber (...).
	Interiorizar a mensagem bíblica.	O próximo é todo aquele que se aproxima dos outros com amor.

Tema 3 – A FRATERNIDADE UNIVERSAL

I – Objectivos e conteúdos[51]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Desenvolver o espírito da Fraternidade Universal.	Viver o espírito de fraternidade na escola, na família, no grupo.	O ESPÍRITO DE FRATERNIDADE UNIVERSAL: Significado de fraternidade: afecto; amor ao próximo; harmonia entre as pessoas; mútuo apoio; delicadeza. Condições para a aprendizagem no amor: aceitação dos papéis sexuais e das características próprias de cada sexo, nas relações de amizade; carinho; diálogo; respeito; colaboração; generosidade; escuta; solidariedade; (...). Espaços privilegiados para a aprendizagem no amor: família; escola; grupo de amigos.
	Assumir, apesar das diferenças naturais, uma atitude de generosidade e de abertura aos outros.	Somos diferentes para nos completarmos e irmãos para nos amarmos. Dimensão oblativa do amor.
Crescer no apreço pela amizade como doação de si mesmo.	Comprometer-se em pequenas tarefas para a transformação do meio em que vive.	Elaboração de planos vivenciais, que transformem o meio em que vivem: respeitar os irmãos e pais; fazer os trabalhos escolares; manter limpos os espaços que ocupam; ajudar nas tarefas caseiras; ir ao encontro dos colegas marginalizados; ajudar os mais necessitados.

[50] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 50.

[51] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 51.

MÓDULO: 3 A LIBERDADE
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE LIBERDADE
I – Objectivos e conteúdos[52]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer os significados que a Liberdade tem. Tomar consciência que a Liberdade requer o sentido da Responsabilidade.	Descobrir os diversos conceitos de liberdade.	A EXPERIÊNCIA HUMANA DE LIBERDADE Os diferentes conceitos de liberdade: liberdade como permissividade; liberdade como oposição à autoridade; liberdade como responsabilidade; liberdade como capacidade de fazer escolhas próprias; liberdade como capacidade de autodeterminar-se; liberdade como desenvolvimento integral do ser humano; liberdade como «serviço da justiça»; liberdade como autonomia; liberdade como afirmação da dignidade humana.
	Apontar algumas situações de obstáculo e desafio para uma vivência em Liberdade.	Obstáculos e desafios à liberdade: de natureza social (pressões de grupos; publicidade; acção e peso dos mass-media; ...); de natureza psicológica (medo; ignorância; pulsões; ...); de natureza pessoal (ignorância; timidez; regulamentos; ...); de natureza física (impedimento ao agir).
	Reconhecer a Liberdade como algo de vital para a realização da pessoa.	A responsabilidade, exigência da liberdade. A verdade e a justiça são regras da liberdade. (...).

[52] *Transcrição do* ***Programa*** *-* ***Ibidem,*** **pp. 53-54.**

Tema 2 – JESUS CRISTO, O AMIGO QUE LIBERTA

I – Objectivos e conteúdos[53]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a mensagem Cristã, expressa na parábola do Tesouro Escondido. Tomar consciência da Liberdade como forma de maturação da personalidade.	Conhecer o texto bíblico de Mt. 13, 44.	JESUS CRISTO, O AMIGO QUE LIBERTA Jesus Cristo apresenta uma nova maneira de ser livre: a liberdade implica uma ruptura e dar um passo decidido; a liberdade implica saber o tempo certo para se decidir, desacomodar e pôr-se a caminho; a liberdade implica seguir a própria consciência; a liberdade é expressão da responsabilidade; a liberdade como afirmação da dignidade humana. Jesus decide entregar-se livremente à morte para dar a Vida. Jesus é o Libertador. É Páscoa!
	Identificar os critérios morais contidos no texto bíblico, para uma vivência correcta da Liberdade.	Critérios morais: consciência do bem que se encontrou; discernimento; liberdade; procura; escolha – opção tomada; risco; responsabilidade; sensatez; sacrifício de tudo para adquirir o essencial.
	Aceitar que ser livre depende da capacidade de saber escolher o bem.	A liberdade é a capacidade de escolher o bem. (G.S. 17)
	Tomar consciência de que ser livre é saber amar.	Só na liberdade o ser humano pode converter-se ao bem; a verdadeira liberdade é um sinal privilegiado da imagem divina no Homem e na Mulher; a dignidade humana exige que proceda segundo a consciência; Deus criou o Homem e a Mulher livres para que busquem por si mesmos o seu Criador e cheguem à perfeição.

[53] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 54-55.

Tema 3 – A LIBERDADE RESPONSÁVEL

I – Objectivos e conteúdos[54]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Crescer no apreço pela vivência responsável da Liberdade.	Descobrir espaços de intervenção para viver a Liberdade em ordem à libertação dos outros.	A LIBERDADE RESPONSÁVEL A experiência pessoal e a educação para a liberdade. A experiência de São Maximiliano Kolbe: aceitação livre da morte para que o outro viva «o amor mais forte do que a morte».
	Comprometer-se em integrar as descobertas efectuadas na experiência pessoal.	Jesus é modelo de pessoa livre. A liberdade vive-se seguindo a própria consciência. A liberdade é expressão de ser Homem e Mulher. Ser livre significa fazer opções e assumir a responsabilidade.

MÓDULO: 4 A FELICIDADE

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE PROCURA DE FELICIDADE

I – Objectivos e conteúdos[55]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que a Felicidade é a principal procura que cada um faz na sua existência.	Descobrir que as diversas escolhas que se fazem revelam uma procura de Felicidade.	A EXPERIÊNCIA HUMANA DE PROCURA DE FELICIDADE A felicidade como principal procura que cada um faz. A relação entre as diversas escolhas e a felicidade.
	Enumerar algumas situações que levam a pessoa a distorcer o sentido de ser feliz.	Principais obstáculos à felicidade. Exemplos: a felicidade como satisfação individualista; pensar só em si; não deixar falar nem agir os outros; viver isolado; autoritarismo.

[54] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 55-56.

[55] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 58.

Tema 2 – JESUS CRISTO, A CERTEZA DE FELICIDADE

I – Objectivos e conteúdos[56]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Saber que Jesus Cristo tem um Projecto de Felicidade para a pessoa humana.	Conhecer o texto bíblico: Jo. 12, 24-25.	JESUS CRISTO, A CERTEZA DE FELICIDADE: Na lei comum da natureza a morte é condição de vida – a semente apodrece para dar novos frutos. O projecto de felicidade de Jesus para a pessoa: visível na Sua pessoa (Jesus ama a Sua vida e dá-a em favor dos outros; Jesus aceita perder a Sua vida para dar vida a muitos), visível no Seu estilo original de viver, visível na Sua Palavra.
	Descobrir, na parábola do Grão de Trigo, a proposta de Felicidade de Jesus.	O apelo de Jesus em viver inteiramente a vida; ninguém é feliz sozinho, Jesus ensina-nos a ser felizes; a Felicidade é ser capaz de dar a sua vida por amor; a Felicidade é ser capaz de fazer uma ruptura e iniciar uma nova vida unificada e orientada pelos princípios revelados pelo Mestre.
Tomar consciência que no projecto de Jesus, a alegria e a esperança são fundamentais.	Assumir a alegria e a esperança como virtudes necessárias a uma verdadeira Felicidade.	A alegria e a esperança como componentes essenciais do projecto de Felicidade de Jesus para a pessoa; Só dando-nos aos outros com alegria podemos ser felizes; A esperança é a certeza de que a entrega da nossa vida é geradora de vida.

Tema 3 – APRENDO A CONSTRUIR A FELICIDADE

I – Objectivos e conteúdos[57]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Crescer na esperança de ser mais feliz com os outros	Despertar a capacidade de abertura às realidades que o podem tornar feliz	CONSTRUÇÃO DA FELICIDADE: A Felicidade numa linha de ser e de estar ao serviço dos outros: a alegria de servir; a alegria de dar; a alegria de ajudar; a alegria de «caminhar» com os outros; a alegria de transformar o ambiente em que se vive.
	Intervir na transformação de ambientes degradados	O testemunho de Raoul Follereau (...); acções de pesquisa no meio.

[56] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 59.

[57] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 60.

MÓDULO: 1 O AMOR HUMANO
Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DA AFECTIVIDADE
I – Objectivos e conteúdos[58]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer as razões de procura de amar e de ser amado	Compreender o significado e a importância das diversas manifestações de afectividade.	I – AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DE AFECTIVIDADE. * Exemplos de manifestações de afectividade: beijo, sorriso, olhar, abraço, dar a mão, carinho, palavras, compreensão, ofertas, ... * As diversas manifestações de afectividade revelam o tipo de relações existentes entre as pessoas. * Os sentimentos de afectividade carecem de uma expressão exterior.
	Descobrir nas diferenças pólos de atracção que conduzem à complementaridade entre Homem e Mulher.	* Reconhecimento das diferenças naturais existentes ao nível do comportamento e sentimentos. * A sexualidade como realidade interdisciplinar. * A diferenciação sexual como complementaridade que desperta a afectividade e fundamenta o amor. * A diferenciação sexual e as desigualdades entre os sexos.
	Aceitar as diferenças naturais existentes.	* Razões que justificam que nas diferenças existem sinais de complementaridade entre Homem e Mulher: virilidade, feminilidade.

[58] *Transcrição do* ***Programa*** *-* ***Ibidem,*** **pp. 65-66..**

Tema 2 – O HOMEM E A MULHER, IMAGEM DE DEUS

I – Objectivos e conteúdos[59]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
1. Saber que Homem e Mulher foram criados à imagem de Deus. 2. Tomar consciência da profundidade e exigência da mensagem religiosa dos textos da Criação.	Formular as principais interrogações que as pessoas colocam às narrativas da criação do ser humano.	II – HOMEM E MULHER À IMAGEM DE DEUS * O Homem e a Mulher têm a sua origem em Deus-Criador. * O pretenso conflito entre a ciência e a fé relativo à criação do Homem e da Mulher. * Principais interrogações que a narrativa da Criação levanta: 1. criação do Homem e da Mulher ou evolução?; 2. o Homem e a Mulher surgem em pleno vigor das suas capacidades ou numa fase «pré-histórica»?
	Investigar os textos bíblicos: Gn. 1, 26.29; 2, 4b-7, 18-25.	* Conceitos de Criação no Médio Oriente: Mesopotâmia e Israel. (...) * A criação do Homem e da Mulher.
	Explicar as principais expressões de sentido figurado na narrativa da Criação.	* Deus modela o Homem a partir do barro e dá-lhe vida; Não é bom que o Homem esteja só; Dar um nome; Os dois seres (Homem e Mulher são iguais e podem unir-se de modo a formar uma «só carne»; * Significado da unidade do primeiro casal.
	Enumerar os dados essenciais da mensagem religiosa dos textos bíblicos da Criação do Homem e da Mulher.	* Mensagem fundamental do P (fonte Sacerdotal): Deus é o Criador; Deus abençoa o Homem e a Mulher e dá-lhes uma ordem: sede fecundos; multiplicai-vos; enchei a terra, submetei-a e dominai-a.(...)

[59] *Transcrição do Programa - Ibidem*, **pp. 66-69.**

Tema 3 – HOMEM E MULHER COMPLEMENTAM-SE

I – Objectivos e conteúdos[60]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência que a igualdade entre o Homem e a Mulher se afirma no facto de terem a mesma natureza e dignidade.	Descobrir que cada pessoa necessita dos outros, de sexo diferente, para se completar.	* O sentido da complementaridade. * As implicações do sentido da complementaridade.
	Querer viver de uma forma mais agradável perante a descoberta da complementaridade dos sexos.	* A complementaridade entre os sexos aponta para uma relação de amor e interdependência; A sexualidade: espaço aberto para o amor e nele encontra o seu sentido; A responsabilidade no modo de viver a complementaridade dos sexos: na vida familiar, na vida escolar, no trabalho, na vida social, na vida eclesial.

MÓDULO: 2 O DEUS DE JESUS CRISTO

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DA PROCURA DE DEUS

I – Objectivos e conteúdos[61]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
1. Conhecer a vastidão do fenómeno religioso. 2. Saber que o Cristianismo se exprime em diversas confissões religiosas.	Descobrir os sinais que revelam a procura incessante de Deus por parte da pessoa humana.	* As inquietações humanas como ponto de partida para a procura de Deus. * A universalidade do fenómeno religioso. * As grandes religiões: Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Budismo, Hinduísmo
	Enunciar os pontos comuns e divergentes das diversas religiões.	**PONTOS COMUNS:** Monoteístas: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo; Politeístas: Budismo e Hinduísmo; Livro único: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo; Vida Eterna: Cristianismo, Islamismo, Judaísmo, Budismo **Pontos divergentes:** Monoteísmo/Politeísmo; Livro; Igualdade dos seres humanos / desigualdades
	Identificar as diferentes Igrejas Cristãs	Diferentes igrejas cristãs: Católica Apostólica Romana; *Protestante; Anglicana; Ortodoxa.

[60] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 69-70.

[61] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 72-76.

Tema 2 – JESUS CRISTO REVELA O DEUS DO AMOR

I – Objectivos e conteúdos[62]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
1. Saber que o Deus revelado em Jesus Cristo é Uno e Trino. 2. Acolher e confiar em Deus, revelado por Jesus Cristo.	Investigar os textos bíblicos: Mt. 11, 25-30; 28, 16-20; Rm. 6, 3-11; 8, 12-33.	Jesus Cristo, a Revelação do Deus do AMOR. Significado da Unidade e da Trindade de Deus: o Pai, o Filho e o Espírito Santo estão unidos na mesma vontade, no mesmo amor e são pessoas distintas. A revelação de Deus é convite para que o ser humano viva em comunhão com os outros e com Deus. O Deus de Jesus Cristo é um Deus de Amor. (...).

Tema 3 – DEUS DO AMOR CONVIDA A UMA DECISÃO PESSOAL

I – Objectivos e conteúdos[63]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Retomar os dados essenciais do Cristianismo para encontrar respostas para algumas interrogações	Ser capaz de tomar uma decisão pessoal face às diversas religiões e visões do Mundo	O DEUS DO AMOR CONVIDA A UMA DECISÃO PESSOAL Disponibilidade para progredir na fé católica; o estudo do Evangelho e o aprofundamento doutrinal; oração pessoal e celebração litúrgica; compromisso apostólico; ...
	Assumir uma atitude de respeito face às várias confissões religiosas	O ecumenismo, uma forma de redescobrir o projecto do amor de Deus. A Igreja Católica nada rejeita do que existe de verdadeiro e santo nas diferentes religiões; (...)

[62] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 77.

[63] *Transcrição do Programa - Ibidem*, p. 78.

MÓDULO: 3 O MEU IDEAL

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DE JESUS CRISTO, FIGURA DA HISTÓRIA

I – Objectivos e conteúdos[64]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer Jesus Cristo como figura histórica.	Situar histórica e geograficamente Jesus Cristo.	JESUS CRISTO É FIGURA HISTÓRICA: Lugares da Palestina mais ligados à vida de Jesus (Belém, Jerusalém, Nazaré, Cafarnaúm, Caná, Rio Jordão, Tiberíades). * Situação histórica de Jesus (...).
	Descobrir quais as principais fontes que atestam a existência histórica de Jesus.	As diversas fontes que atestam a existência histórica de Jesus: as fontes não cristãs (...), as fontes cristãs (...), os Evangelhos (...).

Tema 2 – JESUS CRISTO, O FILHO DE DEUS, É ALGUÉM FORA DE SÉRIE

I – Objectivos e conteúdos[65]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
1. Conhecer Jesus Cristo como Alguém fora de série, pois é Filho de Deus.	Identificar os traços fundamentais da pessoa de Jesus Cristo.	JESUS CRISTO, ALGUÉM FORA DE SÉRIE. * Jesus não é apenas um Homem: liberta os pobres e oprimidos; realiza milagres e perdoa pecados; afirma-se Deus; triunfa sobre a morte; conduz o ser humano à vida; ressuscita da Sua Morte na Cruz.
2. Descobrir na essencialidade da Mensagem de Jesus Cristo uma proposta de felicidade para o ser humano.	Descobrir, através dos Evangelhos, que Jesus Cristo é Aquele que, sendo livre, liberta e afirma a dignidade humana.	* Jesus liberta e afirma a dignidade humana (...). * Páscoa (...). * Jesus é o libertador. Ele vence a morte, com Ele todos ressuscitamos.
	Acolher a proposta de vida de Jesus Cristo como resposta às interrogações que o mundo coloca.	A proposta de vida de Jesus é reveladora de: gratuidade, liberdade, amor, fraternidade, justiça, humildade e paz.

[64] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 80-81.

[65] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 82-83.

Tema 3 – JESUS CRISTO APONTA-ME UM IDEAL

I – Objectivos e conteúdos[66]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência das exigências da mensagem de Jesus Cristo.	Interiorizar os valores da Liberdade, do Amor e da Humildade.	A QUALIDADE DA PROPOSTA DE JESUS: A humildade, a liberdade e o amor (em que consistem?)
	Comprometer-se em orientar a sua vida pelos valores universais apontados por Jesus Cristo.	Compromisso: na defesa dos direitos humanos, na promoção da co-existência pacífica, na construção da paz universal e na defesa do meio.

MÓDULO: 4 COMPROMISSO

Tema 1 – A EXPERIÊNCIA HUMANA DA IGREJA NA HISTÓRIA

I – Objectivos e conteúdos[67]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer as questões que são colocadas à acção da Igreja ao longo da História.	Enumerar as principais interrogações à acção da Igreja ao longo do tempo.	A IGREJA AO LONGO DOS TEMPOS. A expansão do Cristianismo após Constantino: a Igreja e os reinos medievais, a inquisição, a ruptura protestante, A Igreja e o Mundo actual
	Reconhecer que, apesar das limitações, a Igreja procura ser sinal visível da presença de Jesus na história da humanidade.	A Igreja procura ser comunidade de fé, esperança e amor; estar no meio dos pobres, oprimidos, doentes; anunciar a Boa Nova a todos os povos; iluminar cristãmente as diversas situações humanas; estar aberta aos sinais dos tempos; o diálogo ecuménico.

[66] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 82-83.

[67] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 65-66..

Tema 2 – AS ORIGENS E AS REPERCUSSÕES DA IGREJA PRIMITIVA

I – Objectivos e conteúdos[68]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Conhecer a importância das primeiras comunidades cristãs.	Conhecer a vocação de Paulo e a sua importância na acção missionária da Igreja.	AS ORIGENS E AS REPERCUSSÕES DA IGREJA PRIMITIVA: A vocação de Paulo.
	Descrever as origens de duas comunidades cristãs primitivas: Jerusalém e Antioquia.	As primeiras comunidades cristãs: Jerusalém e Antioquia.
	Identificar as condições favoráveis e desfavoráveis à expansão do Cristianismo no Império Romano.	As condições favoráveis e desfavoráveis à expansão do Cristianismo no Império Romano.
	Descobrir que, pela sua acção no Mundo, a Igreja sinaliza o amor de Deus às pessoas.	A Igreja sinal da mensagem de Jesus Cristo: Cristo está presente na Igreja, mas transborda-a; a Igreja é um meio de união de deus com o ser humano; a Igreja fala, ajuda pobres e oprimidos – manifesta-se através das suas obras.

Tema 3 – O COMPROMISSO NA COMUNIDADE

I – Objectivos e conteúdos[69]

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS
Tomar consciência que a presença da Igreja só será possível pela vivência dos seus membros.	Assumir uma atitude idêntica à dos primeiros cristãos face aos problemas actuais do Mundo.	A Igreja no nosso tempo. Perspectivas de mudanças pelos valores e espírito das comunidades cristãs primitivas.
	Comprometer-se na construção de um mundo melhor, pela vivência da sua profissão e vocação.	* Descobrir o seu lugar e a sua missão na Igreja e Mundo – opção mais centrada nos outros do que em si mesmo. * Critérios de escolha de uma futura profissão. * Diferentes estados de vida.

[68] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 85-86.

[69] *Transcrição do Programa - Ibidem*, pp. 88-89.

ENQUADRAMENTO JURÍDICO DA EMRC

	Concordata de **7 de Maio de 1940**	Decreto-Lei nº 323/83, de 5 de Julho	Portaria nº 344-A/88, de 31 de Maio	Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto
CONTEÚDOS	Concordata de 7 de Maio de 1940 (Artº XXI) – Estabelece que o ensino da religião e moral católicas será ministrado nas escolas públicas do ensino não superior.	Regulamenta o preceito concordatário, no que se refere à disciplina de Religião e Moral Católicas (...). «O ensino da Religião e Moral Católicas nas escolas públicas dos vários graus é entre nós ministrado em obediência à directriz estabelecida no artigo XXI da Concordata, assinada entre o Estado Português e a Santa Sé em 7 de Maio de 1940 e confirmada pelo artigo II do Protocolo Adicional de 15 de Fevereiro de 1975, que o Decreto nº 187 / 75, de 4 de Abril, seguidamente aprovou para o efeito da sua ratificação. (...) A presente regulamentação não pode, (...), deixar de tomar na devida conta, além dos princípios fundamentais concordatários, a doutrina da nova Constituição da República Portuguesa, bem como dos mais recentes documentos da igreja sobre a liberdade religiosa e a educação cristã, e ainda as sugestões facultadas pelo direito comparado no que se refere ao ensino da Moral e Religião. Assumem particular interesse, (...), as proclamações de princípios emanadas da Declaração dos Direitos do Homem (...) e ainda os pactos das Nações Unidas, concretamente o Pacto sobre os Direitos Económico-Sociais e Culturais (artigo 13º, nº 3) e o Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos (artigo 18º, nº 4). Interessa, por outro lado, salientar que, reconhecendo de igual modo aos pais «o direito e o dever da educação dos filhos» (artigo 36º, nº 5), a Constituição impõe ao Estado a obrigação de cooperar com os pais na educação dos filhos [artigo 67º, alínea c)] (...). O Governo decreta (...) o seguinte: Artigo 1º O Estado, tendo em conta o dever de cooperação com os pais na educação dos filhos, bem como os seus deveres gerais em matéria de ensino, garante nas suas escolas o ensino das ciências morais e religiosas nos termos do presente diploma. Artigo 2º 1- De acordo com a especial representatividade da população católica do País, ministrar-se-á o ensino da religião e Moral Católicas nas escolas primárias, preparatórias e secundárias públicas aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não declararem expressamente desejo em contrário. 2 – Sendo maiores de 16 anos, compete aos próprios alunos fazer a declaração referida no nº 1. 3 – A declaração prevista nos números anteriores será formulada no acto da matrícula ou de inscrição; para este efeito deverá constar do respectivo documento o necessário para que a manifestação de vontade seja inequívoca. Art. 3º 1 – A disciplina de Religião e Moral Católicas faz parte do currículo escolar normal nas escolas públicas a que se refere o presente diploma. (...) Art. 4º 1 – A orientação do ensino da Religião e Moral Católicas é da exclusiva responsabilidade da Igreja Católica, (...). Artº 5º 1 – Os professores de Religião e Moral Católicas serão contratados e nomeados mediante proposta da autoridade eclesiástica competente, de acordo com a legislação em vigor sobre habilitações. 2 - Os professores da disciplina de Religião e Moral Católicas fazem parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino em que prestam serviço, gozando dos direitos e deveres inerentes à sua função docente. (...). a)	«O Estado Português, tendo em conta o dever de cooperar com os pais na educação dos filhos, bem como os seus deveres em matéria de ensino, garante nas suas escolas a leccionação das ciências morais e religiosas, sendo expressamente proporcionada nos currículos escolares (ensinos básico e secundário), e atendendo à especial representatividade da população católica do País, a disciplina de Religião e Moral Católicas. O ensino da disciplina de Religião e Moral Católicas está previsto e regulado no Decreto-Lei nº 323/83, de 5 de Julho. O mesmo decorre também expressamente da lei de Bases do Sistema educativo, designadamente do artigo 47º, nº 3, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que determina a respectiva inclusão nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, tendo frequência facultativa. Do Acórdão nº 423/87 do Tribunal constitucional (in Diário da República, 1ª Série nº 273, de 26 de Novembro de 1987), sobre o primeiro dos supramencionados diplomas, resulta a necessidade de adequar, no acto de matrícula, os impressos por que se efectua a inscrição específica na referida disciplina». (...) 4º Norma revogatória São revogadas as normas que, referindo-se ao processo de matrícula para a disciplina de Religião e Moral Católicas, contrariam o disposto na presente portaria, designadamente as seguintes: (...) b) Quanto aos ensinos preparatório (2º ciclo do ensino básico) e secundário (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), as normas constantes dos nºs 1.1 a 1.3 do Despacho nº 121/ME/85 (...) e respectivos anexos I e II.	Aprova os planos curriculares do ensino básico e secundário. Cf. Artº 7º: Integração da disciplina de EMRC na área de formação pessoal e social, em alternativa com a de Desenvolvimento Pessoal e Social.
		Observações: a) Complementado pelo Decreto-Lei 407/89.		

Decreto-Lei nº 407/89, de 16 de Novembro	Parecer da Procuradoria-Geral da República sobre «Liberdade de Religião – Ensino da Religião – Liberdade de aprender – Ensino Público – Associação Religiosa – Confissão Religiosa»	Decreto-Lei nº 329/98, de 2 de Novembro	**Lei da Liberdade Religiosa** Lei nº 16/2001 de 22 de Junho
Cria nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário lugares de quadro para professores da disciplina de EMRC	Parecer da Procuradoria-Geral da República sobre «Liberdade de Religião – Ensino da Religião – Liberdade de aprender – Ensino Público – Associação Religiosa – Confissão Religiosa» (Cf. D.R. IIª Série, nº 99, de 30 de Abril de 1991, pp. 4740 (48) – 4740 (62). «1º Como corolários do regime de separação entre o Estado e as igrejas apresentam-se os princípios de não confessionalidade do Estado e da liberdade de organização e independência das igrejas e confissões religiosas, e, bem assim, as regras da liberdade de ensino de qualquer religião e da não confessionalidade do ensino público (artigos 41º, nºs 4 e 5, e 43º, nºs 2 e 3 da Constituição). 2º Uma vez que a Constituição garante não só a liberdade de aprender e ensinar (artigo 43º, nº 1), mas também a liberdade de ser ensinada qualquer religião praticada no âmbito da respectiva confissão religiosa (artigo 41º, nº 5), cabe ao Estado facultar a todas as igrejas, em pé de igualdade, a possibilidade de ministrarem ensino de religião nas escolas públicas. 3º Através do Despacho Normativo nº 104/89, de 7 de Setembro, publicado no Diário da República, de 16 de Novembro, pretendeu-se dar cumprimento aos normativos constitucionais referidos na conclusão anterior, por forma a que o sistema público de ensino proporcione as condições para que as diversas confissões religiosas com implantação no País possam usufruir de igualdade de oportunidades de ensinar os princípios fundamentais da sua religião nas escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. (...)».	As regras para a constituição de turmas de leccionação de EMR de outras Confissões (de acordo com o Decreto 328/98, de 2 de Nov., art.º 6.º) são algo distintas, nomeadamente porque permitem a junção de alunos de anos e mesmo ciclos diferentes. 5. "No 1.º Ciclo do ensino básico, ouvidos os encarregados de educação dos alunos e o respectivo professor, a escola fixará o horário semanal de EMR, de modo a garantir as condições necessárias para a sua frequência." «A Constituição da República Portuguesa consagra no seu artigo 41.º a inviolabilidade da liberdade de consciência, de religião e de culto, garantindo a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão. A consagração de tais direitos obriga a que o Estado, na salvaguarda do princípio da igualdade, crie condições de tratamento idêntico às confissões religiosas implantadas no País, de acordo com a sua expressão social, com vista a garantir o ensino dos seus princípios orientadores, de ordem moral e religiosa. Por outro lado, o Despacho Normativo n.º 104/89, de 16 de Novembro, definiu, em regime de experiência pedagógica, as condições que têm permitido a leccionação nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário dos princípios morais e religiosos das confissões religiosas que, para além da Igreja Católica, se encontram implantadas em Portugal. Todavia, concluída a fase experimental, importa agora converter tal leccionação em regime de permanência e de generalização em todo o ensino básico e no ensino secundário, assegurando plenamente, em articulação com as respectivas autoridades, o cumprimento da liberdade religiosa e a livre opção de famílias e estudantes no tocante à frequência das disciplinas de Educação Moral e Religiosa, de acordo com os princípios constitucionais, introduzindo ainda as alterações no regime que a experiência mostrou aconselhável. O Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de Novembro, que garante a frequência, em regime facultativo, de uma disciplina de formação católica, veio criar nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário lugares para professores desta disciplina e definir a forma como serão preenchidos esses lugares. Após sete anos de aplicação do referido diploma, há que proceder a alguns ajustamentos pontuais ao regime então aprovado que confiram uma maior adequação ao actual corpo docente daquela disciplina, considerando o princípio da igualdade e a salvaguarda do direito dos docentes em exercício de funções. Foram ouvidas a Comissão Episcopal de Educação Cristã (COMACEP) e o Secretariado Nacional da Educação Cristã.	A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161. o da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte: CAPÍTULO I - Princípios Artigo 1.º - Liberdade de consciência, de religião e de culto Artigo 2.º - Princípio da igualdade Artigo 3.º - Princípio da separação Artigo 4.º - Princípio da não confessionalidade do Estado Artigo 5.º - Princípio da cooperação Artigo 6.º - Força jurídica Artigo 7.º - Princípio da tolerância CAPÍTULO I - Princípios Artigo 1.º - Liberdade de consciência, de religião e de culto Artigo 2.º - Princípio da igualdade Artigo 3.º - Princípio da separação Artigo 4.º - Princípio da não confessionalidade do Estado Artigo 5.º - Princípio da cooperação Artigo 6.º - Força jurídica Artigo 7.º - Princípio da tolerância CAPÍTULO II - Direitos individuais de liberdade religiosa Artigo 8.º - Conteúdo da liberdade de consciência, de religião e de culto Artigo 9.º - Conteúdo negativo da liberdade religiosa Artigo 10.º - Direitos de participação religiosa Artigo 11.º - Educação religiosa dos menores Artigo 12.º - Objecção de consciência Artigo 13.º - Assistência religiosa em situações especiais Artigo 14.º - Dispensa do trabalho, de aulas e de provas por motivo religioso Artigo 15.º - Ministros do culto Artigo 16.º - Direitos dos ministros do culto Artigo 17.º - Serviço militar dos ministros do culto

		Assim: Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º e do n.º 5 do artigo 112.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte: Artigo 1.º Disciplina de Educação Moral e Religiosa Artigo 2.º Regime legal Artigo 3.º Leccionação Artigo 4.º Frequência Artigo 5.º Matrícula Artigo 6.º Constituição de turmas Artigo 7.º Programas Artigo 8.º Avaliação e certificação Artigo 9.º Formação inicial para a docência Artigo 10.º Habilitações próprias e suficientes Artigo 11.º Vinculação	Artigo 18.º - Escusa de intervenção como jurado Artigo 19.º - Casamento por forma religiosa CAPÍTULO III - Direitos colectivos de liberdade religiosa Artigo 20.º - Igrejas e comunidades religiosas Artigo 21.º - Fins religiosos Artigo 22.º - Liberdade de organização das igrejas e comunidades religiosas Artigo 23.º - Liberdade de exercício das funções religiosas e do culto Artigo 24.º - Ensino religioso nas escolas públicas 1 — As igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional, desde que inscritas, por si, ou conjuntamente, quando para o efeito professem uma única confissão ou acordem num programa comum, podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem. 2 — A educação moral e religiosa é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular. 3 — O funcionamento das aulas de ensino religioso de certa confissão ou programa depende da existência de um número mínimo de alunos, que tenham, pelo encarregado de educação ou por si, sendo maiores de 16 anos, manifestado, expressa e positivamente, o desejo de frequentar a disciplina. 4 — Os professores a quem incumbe ministrar o ensino religioso não leccionarão cumulativamente aos mesmos alunos outras áreas disciplinares ou de formação, salvo situações devidamente reconhecidas de manifesta dificuldade na aplicação do princípio, e serão nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado, de acordo com os representantes das igrejas, comunidades ou organizações representativas. Em nenhum caso o ensino será ministrado por quem não seja considerado idóneo pelos respectivos representantes. 5 — Compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didáctico, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino.

O poeta latino Marcial escreveu no final dos seus livros:

SUNT BONA

SUNT QUAEDAM MEDIOCRA

SUNT MALA PLURA

ALITER NOT FIT LIBER

(Há aqui boas passagens

Também as há medíocres

E há muitas que não valem nada

Mas é assim com todos os livros) [1].

[1] GUITTON, Jean - *Cartas Abertas*, Lisboa, Editorial Notícias, 1999, p. 167.