

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

6

Liberdade de ensinar e de aprender

A Família, um bem necessário e insubstituível [5-9]

NOTA PASTORAL DA COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Universalidade e inclusão:

dois princípios indispensáveis em educação [11-15]

HOMILIA DA CELEBRAÇÃO EUCARÍSTICA

DE ABERTURA DA SEMANA NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

O ensino moral e religioso tem um lugar na escola? [17-23]

DEBATE INTEGRADO NA SEMANA NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

A liberdade de ensino nas Constituições portuguesas [27-40]

JORGE MIRANDA

Fazer engrandecer o sucesso:

respostas tecidas em qualidade e esperança [41-55]

HELENA ÁGUEDA MARUJO

Escola Católica, contexto democrático e eclesial [59-66]

D. ANTÓNIO BALTAZAR MARCELINO

Abrir-se ao meio:

a dimensão comunitária da Escola Católica [67-80]

JORGE FERREIRA COTOVIO

O professor no seguimento de Jesus [81-92]

JUAN FRANCISCO AMBRÓSIO

**Uma sociedade em que a fé se abre à livre escolha - uma
oportunidade para o Evangelho** [93-109]

P. ANDRÉ FOSSION

A família e a iniciação sacramental das crianças [113-123]

P. JUAN IGNACIO RODRIGUEZ TRILLO

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Campo Mártires da Pátria, 40 – 1150–225 LISBOA

Telef.: 21 885 12 85 Fax: 21 885 13 55

E.Mail: educacao-crista@sapo.pt

Director

Augusto Manuel Arruda Cabral

Conselho de Redacção

Tomaz Silva Nunes, Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos,
António Marcelino, M^a Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho, Paulo Morgado,
José Almeida, Jorge Paulo

Sede da Redacção

Campo Mártires da Pátria, 40 – 1150–225 LISBOA

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

2000 exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 5 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

Depósito legal

221 724/05

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Editorial

P. AUGUSTO CABRAL (*)

Na despedida do ano velho e entrada no novo, surge o número seis da *Pastoral Catequética*. Esperamos que seja com as energias e as forças suficientes para lhe darmos cada vez mais, vida, motivação e eficácia.

Aproveitamos, também a aproximação do Fórum *Risco de Educar*, programado para os dias 27 e 28 de Janeiro, em Lisboa, sobre os problemas que afectam a Escola Católica no nosso país, para servir de estímulo a nele participarem.

Este número tem como título *Liberdade de ensinar e aprender*, na escola da Família, na escola da Catequese, na escola Pública e Privada, na escola Comunitária e na escola da Vida.

A liberdade é um direito fundamental de todo o ser humano, para optar e decidir, comprometer-se e responsabilizar-se em qualquer vertente da vida, também e sobretudo, no aprender e ensinar. Daí que toda a educação é uma afirmação e uma prática de liberdade. Aliás, todos os desafios aos sistemas educativos e à própria história passada recente e presente surgem destas realidades.

Aprender e ensinar são elementos constitutivos do acto didáctico e educativo, cuja alma é a capacidade de relação entre o que, predominantemente, ensina e o que predominantemente aprende. Acto didáctico e educativo que se dá sempre, tendo em conta o meio ambiente endógeno e exógeno de cada um.

A educação durante toda a vida, é uma das chaves de acesso ao nosso século, não pelo facto da distinção entre educação básica e educação permanente, mas pelo desafio de um mundo que muda rápida e continuamente.

Para se poder enfrentar as mudanças que surgem na vida privada e na vida profissional, sentimos necessidade de *voltar à escola*, de aprender a aprender e, também, de aprender para melhor ensinar.

(*) Director

A educação tem a missão de permitir a todos, sem excepção, fazer frutificar todos os seu talentos e todas as suas capacidades criativas, o que implica que cada um possa responsabilizar-se por si próprio e realizar o seu projecto pessoal.

A finalidade da acção educativa é a consecução dos direitos humanos de todos os sujeitos implicados no acto, isto é, no direito-dever de educar: os pais, os alunos, os professores, o pessoal não docente, todos os que formam uma comunidade educativa.

Os artigos e seus respectivos autores deste número da Revista são uma garantia e uma certeza duma reflexão profunda, séria, variada e rica sobre esta temática. Qualquer um deles tem conteúdos, abre perspectivas e traça caminhos de actuação prática para todos quantos estão, directa ou indirectamente, interessados no processo educativo.

No seu conjunto, trazem uma grande variedade de peças para ajudar a construir este edifício da *Liberdade de ensinar e aprender*, desde os alicerces até ao tecto, tendo em conta que todos temos que estar o minimamente preparados e prevenidos para sabermos ultrapassar as situações – e não têm sido poucas – em que este direito fundamental de todo o ser humano tem sido maltratado, à custa de interesses económicos, políticos e partidários. Referimo-nos, sobretudo, à *liberdade de aprender e ensinar* a religião nas escolas públicas. Neste particular, este número da *Pastoral Catequética*, enumera os problemas e as dificuldades encontradas, explica as suas causas, desmonta ambiguidades, esclarece as razões fundamentais do ensino religioso nas escolas públicas e aponta caminhos para ultrapassar os problemas e conseguir soluções adequadas.

Têm, pois, os nossos assinantes, especialmente, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica e os pais dos alunos um óptimo instrumento de trabalho, não só para a sua actualização sempre necessária, mas também para saberem lidar e ultrapassar os mal entendidos que sempre aparecem nas escolas e nas suas casas, relacionadas com o ensino da religião.

Que este novo ano seja para todos de esperança para continuarmos a ter *Liberdade de ensinar e aprender*, porque a educação é um tesouro que temos de ir descobrindo toda a vida.

A Família, um bem necessário e insubstituível

NOTA PASTORAL DA COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

1. De 1 a 8 de Outubro próximo, decorrerá a **Semana Nacional da Educação Cristã**. É uma ocasião para os educadores cristãos, especialmente os pais e quantos a eles se associem, neste período particularmente favorável de início de mais um ano de actividades, reflectirem sobre a importância da educação e assumirem as responsabilidades próprias da missão que desempenham. Desejamos que o façam pessoalmente e com outros, promovendo as necessárias e variadas iniciativas, nesse sentido.

Escolhemos para tema desta Semana Nacional **a família**, devido à sua permanente actualidade e intrínseca relação com a educação, e acolhendo, simultaneamente, o repto dirigido pelo Santo Padre Bento XVI no recente Encontro Mundial das Famílias: “Proclamar a verdade integral da família, fundada no matrimónio como *Igreja doméstica e santuário da vida*, é uma grande responsabilidade de todos”¹.

2. A desvalorização da família institucionalizada e a pretendida equivalência à instituição familiar, de relações afectivas não apoiadas no vínculo do matrimónio, com duração e grau de compromisso variáveis e sem contar, forçosamente, com a distinção e a complementaridade dos sexos, é uma das emergências do nosso tempo, que pode influenciar a mentalidade das pessoas, incluindo a dos próprios cristãos.

A **realidade** e a **natureza** da **família** não são o resultado de meras circunstâncias sócio-temporais. O seu fundamento é antropológico: “Matrimónio e família não são, na realidade, uma construção sociológica casual, fruto de particulares situações históricas e económicas. Ao contrário, a questão da justa relação entre o homem e a mulher afunda as suas raízes dentro da essência

¹ Bento XVI, *Palavras do Santo Padre durante a Vigília de Oração*. Valência (V Encontro Mundial das Famílias), 8 de Julho de 2006. www.vatican.va

mais profunda do ser humano e pode encontrar a sua resposta só a partir dela”².

Este radicar da família na natureza dos seres criados é redimensionado pela relação com o próprio Deus Criador e Redentor: criados à imagem e semelhança de Deus, que é amor, o homem e a mulher tornam-se semelhantes a Deus na medida em que amam³.

Mas, existe também “o vínculo entre pessoa e instituição”, como sublinha o Papa no já citado discurso: “A totalidade do homem inclui de facto a dimensão do tempo, e o «sim» do homem é um ir além do momento presente: na sua inteireza, o «sim» significa «sempre», constitui o espaço da fidelidade”. Por isso, “a verdadeira expressão da liberdade é a capacidade de decidir por uma doação definitiva, na qual a liberdade, doando-se, se reencontra plenamente a si mesma”; e o matrimónio como instituição não é “uma ingerência indevida da sociedade ou da autoridade”, é, ao contrário, “exigência intrínseca do pacto de amor conjugal e da profundidade da pessoa humana”⁴.

3. Neste sentido, e constatando as dificuldades inerentes à construção de um agregado familiar fundado no matrimónio indissolúvel entre um homem e uma mulher, não podemos deixar, com o Santo Padre, de **proclamar e testemunhar** que é a família o espaço ideal do acolhimento da vida, do crescimento harmónico, do desenvolvimento integral e da vivência do amor humano como reflexo do amor de Deus pela humanidade. “A família é um bem necessário para os povos, um fundamento indispensável para a sociedade e um grande tesouro dos esposos durante toda a sua vida. É um bem insubstituível para os filhos, que não-de ser fruto do amor, da doação total e generosa dos pais”⁵.

Congratulamo-nos com o **testemunho** de tantos cristãos que procuram ser fiéis a estas e outras palavras do Santo Padre: cristãos que, em ambientes sociais nem sempre favoráveis, cultivam o sentido da família, na fidelidade aos ideais e às responsabilidades do matrimónio, assumindo as alegrias, as dificuldades e as surpresas da vida como caminhos de santidade que percorrem confiantes, deixando-se permear pela acção libertadora da graça de Deus. Mas

² Bento XVI, *Discurso do Papa Bento XVI na abertura do Congresso Eclesial Diocesano na Basílica de S. João de Latrão*. Roma (Congresso sobre a Família), 6 de Junho de 2005. www.vatican.va

³ Cf. *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Bento XVI, *Palavras do Santo Padre durante a Vigília de Oração*. Valência (V Encontro Mundial das Famílias), 8 de Julho de 2006.

realçamos, também, o **esforço** e a **coragem** de quantos, depois da experiência dolorosa de matrimónios fracassados, se preocupam, na medida do possível, por se manterem fiéis aos valores da família e, no campo da educação, procuram os meios de melhor qualidade para os seus filhos, no esforço por superar os riscos da dispersão afectiva e do confronto com uma multiplicidade de valores e critérios a que os mesmos ficam tantas vezes sujeitos, nos novos agregados que os pais e as mães muitas constituem.

4. A educação, entendida globalmente como o contributo para o desenvolvimento integral da pessoa, é um processo que conta, primeiro que tudo, com o protagonismo do educando que, no exercício da sua liberdade, faz opções, assume valores e descobre um sentido para a vida. Mas, neste processo educativo, é também indispensável o contributo de diversas pessoas e organismos. Destaque especial merece a **família**, como instituição educativa primeira e insubstituível. De facto, a família, particularmente se fundada no matrimónio religioso que consagra o amor do homem e da mulher, é o núcleo básico e estruturante da sociedade. Dela depende a vitalidade e a consistência do tecido social, a saúde e o equilíbrio da pessoa.

Na família, são os **pais** os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, tanto no campo meramente humano como no âmbito mais especificamente cristão. Mas, quer a um quer a outro nível, os pais, e com eles a família, necessitam de outras instâncias que, numa linha de complementaridade e colaboração, contribuem para a educação dos seus filhos.

Esta educação realiza-se de forma natural e espontânea, através da palavra e sobretudo da **vivência cristã quotidiana** que os pais proporcionam no interior dos seus lares, testemunhando a fé, a esperança e a caridade, e rezando em família. Para isso, podem contar cada vez mais com os **avós**, como membros da mesma família. Os avós, com uma esperança de vida cada vez maior, e com mais disponibilidade de tempo, podem dar um valioso contributo para a educação dos netos, em particular no que respeita ao despertar da fé e à transmissão das tradições religiosas e cristãs, enriquecendo-os, além disso, com a sua disponibilidade, afecto e experiência de vida acumulada.

5. Entre os meios educativos subsidiários da família, sobressai, pela sua importância, a **escola**. A **cooperação** entre a família e a escola, traduzida numa conjugação de esforços que respeite a especificidade e a autonomia de cada uma, é condição indispensável para o êxito formativo e o sucesso escolar das crianças e dos jovens.

Alertamos os **pais e encarregados de educação** para a necessidade de manterem com a escola relações de diálogo e de participação nas suas actividades, colaborando na elaboração e execução do projecto educativo e integrando as estruturas previstas pela legislação.

Aos **professores**, particularmente aos de **Educação Moral e Religiosa Católica** e aos responsáveis pela **gestão escolar**, chamamos a atenção para a importância de assumirem as suas tarefas como serviço ao desenvolvimento e formação dos alunos. Isso implica que não sejam meros transmissores de conhecimentos, executores de estratégias pedagógicas ou simples técnicos administrativos. A alma da educação reside no testemunho dos mestres, que, por palavras e pela prática de vida comunicam uma sabedoria tecida de valores e critérios éticos. E os cristãos encontram na comunhão com Deus a fonte inesgotável dessa sabedoria.

A educação na escola requer, também, acolhimento e diálogo com as famílias, escuta e resposta às suas necessidades e propostas, e realização de programas de cooperação com as famílias e a comunidade, dando especial atenção às situações de risco, de pobreza e de marginalidade.

6. É aos pais cristãos que, em primeiro lugar, incumbe a **educação dos filhos na fé**. São eles que mais podem contribuir pela palavra e pelo testemunho, para que os filhos despertem para a fé, dom de Deus transmitido no baptismo, e progressivamente a assumam e professem em liberdade e responsabilidade como acto pessoal.

Mas, se a transmissão da fé é um dever de que os pais não podem abdicar nem simplesmente delegar a outras pessoas ou instituições, também é verdade que não o podem nem devem cumprir por si sós. Necessitam da ajuda da Igreja: “A edificação de cada família cristã individualmente, coloca-se no contexto da família mais ampla da Igreja, que a ampara e leva consigo, e garante que existe o sentido e que haverá o «sim» do Criador”⁶.

Neste sentido, é indispensável articular e alimentar a vivência familiar das crianças e dos jovens com a participação na **comunidade cristã** e a cooperação com a acção dos catequistas e dos sacerdotes.

Convidamos os **catequistas** a aprofundar o serviço eclesial que prestam como testemunhas de Cristo Vivo, a procurar a formação adequada e a proporcionar às crianças, aos jovens, aos adultos e às famílias, a experiência e

⁶ Bento XVI, *Discurso do Papa Bento XVI na abertura do Congresso Eclesial Diocesano na Basílica de S. João de Latrão*. Roma (Congresso sobre a Família), 6 de Junho de 2005.

a integração na vida da comunidade cristã. Tenham na devida conta que, na catequese, a componente doutrinal tem de ser acompanhada do testemunho de uma vida pessoal de intimidade com Deus, alicerçada na oração e na frequência dos sacramentos, designadamente a Eucaristia.

Aos **sacerdotes**, particularmente aos **párocos**, apelamos a que coloquem, entre as suas primeiras prioridades pastorais, as seguintes: a catequese em todas as idades, atendendo à necessidade de acolhimento e de respostas adequadas à diversidade de situações, e ao empenho pessoal na selecção criteriosa de catequistas e na sua formação; a família, dando especial atenção aos casais jovens, que requerem propostas pastorais específicas e inovadoras; e o ensino, empenhando-se na sensibilização das crianças, dos jovens e das famílias para a matrícula em Educação Moral e Religiosa Católica, no diálogo com as escolas e no acompanhamento dos professores.

Celebramos hoje o nascimento da Virgem Santa Maria, cuja vida, a começar pela que teve na Família em que nasceu e cresceu, ilumina toda a Igreja. De todo o coração Lhe pedimos que nos ajude com a sua intercessão junto do seu Filho Jesus Cristo.

*Lisboa, Festa da Natividade da Virgem Santa Maria,
8 de Setembro de 2006*

Universalidade e inclusão: dois princípios indispensáveis em educação

D. TOMAZ PEDRO BARBOSA SILVA NUNES (*)

1. As passagens bíblicas do Livro dos Números e do Evangelho de S. Marcos que a liturgia de hoje nos propõe revelam, apesar da distância histórica que as separa, um claro paralelismo.

Na primeira leitura, Moisés, deprimido com a insatisfação e as reclamações do povo que o responsabilizava pelas agruras da travessia do deserto e o confrontava, com saudosismo, com as seguranças que apesar de tudo a situação de escravidão do Egipto garantia, escolheu, por mandato de Deus, setenta anciãos para o ajudarem. Eram homens prudentes, virtuosos e de reconhecida autoridade.

Deus prometeu estender o espírito que estava sobre Moisés, dom que lhe concedera, aos anciãos reunidos na tenda da reunião. Dois deles, porém, não compareceram à chamada, mas o espírito chegou também a eles e, sob a sua acção, foram encontrados a profetizar. Josué, companheiro de Moisés, pediu-lhe que não permitisse tal facto, mas este surpreendeu-o confidenciando o gosto de que, não só àqueles dois homens mas a todos, Deus concedesse que actuassem segundo o mesmo espírito: “Quem dera que todo o povo do Senhor profetizasse, que o Senhor enviasse o seu espírito sobre ele!” (Num 11, 29).

Na passagem do Evangelho que escutámos, João dirigiu-se a Jesus, em nome dos discípulos, para lhe comunicar a sua recusa em aceitar que alguém que não pertencia ao seu grupo expulsasse demónios em nome de Jesus. Essa libertação era realmente algo surpreendente tanto mais que pouco antes, como refere o mesmo evangelista, os discípulos não tinham conseguido exorcizar um jovem (cf. Mc 9, 18). Jesus contrariou tal atitude de resistência de João: “Não o impeçais (...) Quem não é contra nós é por nós” (Mc 9, 39-40).

(*) Bispo Auxiliar de Lisboa e Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã – Homilia da Celebração da Missa na abertura da Semana Nacional da Educação Cristã. Lisboa, Basílica da Estrela, 1 de Outubro de 2006.

2. Em ambas as passagens bíblicas Deus não restringe o seu amor e a comunicação dos seus dons àqueles que o reconhecem ou respondem com prontidão à sua chamada. O amor de Deus não tem fronteiras nem limites, inclui os que não pertencem objectivamente à comunidade crente. O exclusivismo é, pois, contrário à magnanimidade de Deus e à universalidade do seu amor. O Concílio Vaticano II sublinhou-o ao afirmar que o Senhor “nem sequer está longe daqueles que buscam, na sombra e em imagens, o Deus que desconhecem; já que é Ele que a todos dá vida, respiração e tudo o mais (cf. Ac 17, 25-28) e, como Salvador, quer que todos os homens se salvem (cf. 1Tim 2, 4)” (LG 16), através de Cristo, único Salvador e Mediador entre Deus e os homens (cf. 1Tim 2, 5; LG 8).

Tudo o que é humano – o bem que se pratica, a justiça e a dignidade por que se luta, a vida que se respeita e protege – vem de Deus e para Ele se orienta porque só n’Ele ganha nova densidade e atinge plenitude.

3. Estas duas perspectivas que a Palavra de Deus nos aponta, a necessidade de olhar globalmente a realidade e de reconhecer e apoiar as realizações humanas que se orientam para o bem, têm a maior actualidade e aplicação no campo da educação. De facto, a **universalidade** e a **inclusão** são dois princípios indispensáveis em educação, os quais devem ser entendidos em função tanto dos educandos como das instâncias educativas.

Consideremo-los nesta meditação no início da Semana Nacional da Educação Cristã e tiremos algumas ilações.

4. A educação é um processo que tem em vista o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa humana. Conta, primeiro que tudo, com o protagonismo do próprio educando, mas é também indispensável o contributo de diversas pessoas e organismos, com destaque especial para a **família**, como instituição educativa primordial e insubstituível (cf. Nota da Comissão Episcopal da Educação Cristã, *A Família, um bem necessário e insubstituível*, 4).

A prioridade dada à família no seio da universalidade dos agentes educativos justifica-se pela sua própria natureza: ela é o “núcleo básico e estruturante da sociedade” (Ibid.) e os pais são os primeiros educadores, responsabilidade irrenunciável e inalienável que lhes advém de serem geradores de novas vidas.

5. “Entre os meios educativos subsidiários da família, sobressai, pela sua importância, a **escola**” (Ibid., 5). A inclusão da família como “parceiro

educativo” da escola e a conseqüente cooperação entre ambas, no respeito pela especificidade e autonomia de cada uma, é uma condição indispensável para o êxito escolar e educativo das crianças e dos jovens, e um princípio e uma expressão de cidadania. Há que ultrapassar preconceitos, resistências e medos, e valorizar as boas práticas como estímulo e alicerce de esperança.

6. No processo educativo, é indispensável considerar a dimensão espiritual-religiosa constitutiva da pessoa. Sem ela não há educação integral. Neste domínio, a Igreja presta um serviço às famílias, aos alunos e às instituições escolares, através da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. A sua integração no currículo dos ensinos básico e secundário é outra das concretizações dos princípios da universalidade e da inclusão, porque a Educação Moral e Religiosa Católica assegura a consideração da pessoa do aluno no seu todo e integra o contributo educativo da Igreja no espaço público, correspondendo à solicitação dos pais ou dos próprios alunos.

A crescente resistência por parte de certas instâncias educativas da rede estatal à aceitação da Educação Moral e Religiosa Católica no currículo escolar, traduzida quer num clima de progressivo afrouxamento da responsabilidade das escolas na oferta da leccionação da disciplina quer num súbito aumento da carga horária dos alunos que impede a leccionação desta disciplina em condições pedagógicas dignas e aceitáveis, revela um assinalável défice cultural da sociedade actual e desrespeita o direito à liberdade religiosa. A esta resistência, devemos responder não apenas com a justa reclamação pela satisfação de direitos, mas também com a mobilização e empenho dos pais e o preenchimento dos espaços que nos são dados com um ensino que se imponha pela qualidade.

7. Aos pais cristãos, lembramos que a eles, “em primeiro lugar, incumbe a **educação dos filhos na fé**” (Ibid., 6), tarefa que devem desempenhar contando com a indispensável ajuda da Igreja: “A edificação de cada família cristã individualmente, coloca-se no contexto da família mais ampla da Igreja, que a ampara e leva consigo, e garante que existe o sentido e que haverá também no seu futuro o «sim» do Criador” (Bento XVI, *Discurso na abertura do Congresso Eclesial Diocesano de Roma*, 2005). Também aqui há que ter uma visão universal e inclusiva, pelo estabelecimento da harmonia entre a acção e o testemunho da família, o empenho generoso e qualificado dos **catequistas** e a progressiva integração e vivência das crianças e dos jovens

na comunidade cristã, contando com o papel insubstituível dos **sacerdotes**, designadamente os **párocos**, como congregadores e formadores.

8. Na segunda leitura, S. Tiago chamava a nossa atenção para o modo como devemos utilizar os bens que Deus põe ao nosso dispor. Os bens materiais são bons em si mesmos, mas os benefícios ou malefícios que deles tiramos dependem do modo como os usamos. A justiça, a partilha e o serviço do bem comum são os critérios apontados por S. Tiago para a recta utilização dos bens. Apliquemo-los na vivência das famílias e das comunidades cristãs. Tenhamo-los na devida conta no uso e na gestão das instituições educativas, públicas, particulares ou cooperativas, trabalhando com exigência, dando especial atenção às situações de risco e de pobreza, partilhando experiências e recursos, ultrapassando preconceitos ideológicos e religiosos e promovendo o pluralismo, pela valorização e apoio à qualidade das instituições independentemente das entidades a que pertencem.

9. Nesta **Semana Nacional da Educação Cristã** dedicada particularmente a valorizar a família como “bem necessário e insubstituível” para os povos e as sociedades, para os próprios esposos e os seus filhos, quero saudar especialmente as famílias presentes nesta assembleia e todas as que neste momento nos seguem nas dioceses de Portugal, retomando dois sentimentos referidos na Nota Pastoral que, a este propósito, a Comissão Episcopal da Educação Cristã publicou:

Congratulamo-nos com o testemunho de tantos cristãos que procuram ser fiéis à doutrina da Igreja sobre a família: “cristãos que, em ambientes sociais nem sempre favoráveis, cultivam o sentido da família, na fidelidade aos ideais e às responsabilidades do matrimónio, assumindo as alegrias, as dificuldades e as surpresas da vida como caminhos de santidade que percorrem confiantes, deixando-se permear pela acção libertadora da graça de Deus. (...) Realçamos, também, o **esforço** e a **coragem** de quantos, depois da experiência dolorosa de matrimónios fracassados, se preocupam, na medida do possível, por se manterem fiéis aos valores da família e, no campo da educação, procuram os meios de melhor qualidade para os seus filhos, no esforço por superar os riscos da dispersão afectiva e do confronto com a multiplicidade de valores e critérios a que os mesmos ficam tantas vezes sujeitos, nos novos agregados que os pais e as mães muitas vezes constituem” (n. 3).

Saúdo, também, os professores, os dirigentes de escolas, os estudantes, os catequistas, os sacerdotes e os párocos, e tantos outros que, com coragem, dedicação e afecto, se dedicam à nobre tarefa de educar.

Que o Sagrado Coração de Jesus, símbolo do amor radical de Deus pela humanidade, a todos inspire e conduza pelos caminhos que tornem a educação fermento da construção da “civilização do amor”.

O ensino moral e religioso tem um lugar na escola?

Debate integrado no programa da Semana Nacional da Educação Cristã

No debate integrado na *Semana Nacional da Educação Cristã*, realizado no dia 3 de Outubro de 2006, na Escola Salesiana de Manique, discutiu-se a importância do ensino religioso nas escolas. Destacamos as palavras proferidas pela presidente da Associação de Pais da referida escola e os contributos de dois alunos, Cátia Ferreira, do 12º ano e de Pedro Espírito Santo, do 10º ano. Este debate representa, simbolicamente, todos os outros que têm estado a decorrer no país, organizados pelos professores de EMRC, a pedido do Secretariado Nacional da Educação Cristã, e que constituem um esforço de participação no debate nacional sobre educação convocado pelo Conselho Nacional de Educação, a que o SNEC se quis associar.

Testemunho de uma mãe

Porque é que se deve ensinar Educação Moral e Religiosa nas escolas? Até agora nunca tinha, verdadeiramente, pensado sobre este assunto. Para mim, e porque o meu filho, está nesta escola católica há sete anos, onde o ensino da Educação Moral e Religiosa Católica é um dado adquirido, isso não tem constituído uma preocupação. E, então, fiz o que, normalmente, faço quando tenho dúvidas, procurei “ ler sobre o assunto”. E cheguei à conclusão de que a situação, pelo menos do meu ponto de vista, é clara e simples.

Relativamente a certas disciplinas, o Estado “obriga” os alunos à sua frequência porque esta está incluída nos currículos – por exemplo, todos os alunos aprendem algumas bases de Matemática, de Ciências da Natureza, de Português, de uma língua estrangeira. Então, porque não aprenderiam sobre religião? Aí, alguns dirão que a Matemática é essencial, para a integração no mundo de hoje... E podemos acrescentar que a Matemática em nada entra em choque com as crenças que os pais querem transmitir aos seus filhos. Mas a questão não é linear, mesmo nas ciências exactas.

O ensino moral e religioso tem um lugar na escola?

Por exemplo, algumas religiões não aceitam a Teoria da Evolução das Espécies e parte do que é leccionado nas disciplinas de Ciências da Natureza e Biologia... Ora esses alunos, cujos pais discordam dos conteúdos científicos apresentados, estão dispensados dessa disciplinas?

Convenhamos que, no mundo em que vivemos, e em que, tantas vezes, os jovens precisam de caminhos, a Educação Moral e Religiosa Católica contribui significativamente para o cultivo de valores, que orientam a vida, tanto a nível do seu sentido último, como a nível da formação da personalidade e da orientação para a cidadania. A educação não é, nem pode ser, apenas, aquisição de conhecimentos e de competências técnicas, tem que visar a formação integral da pessoa, do cidadão. Ao dar-lhes uma outra leitura da realidade, o estudo da dimensão religiosa está a dar um contributo significativo para a educação integral do aluno.

Quantos de nós, cristãos, saberemos que, se Adão e Eva fossem figuras reais e nossos contemporâneos, teriam passaporte iraquiano? Há guerras em curso, também por causa da divisão entre xiitas e sunitas. Mas quem conhece essas divisões e a sua origem, e a sua importância histórica? Qual é a relação entre religião e violência, religião e política, religião e desenvolvimento económico?

Há já alguns anos, Umberto Eco, um conhecido agnóstico, dizia: “Nas escolas italianas, Homero é obrigatório, César é obrigatório, Pitágoras é obrigatório, só Deus é facultativo.” E, de facto, como será possível ensinar literatura, história, filosofia, artes, sem uma cultura religiosa mínima? E já agora, a paz de que tanto se fala, exige o diálogo inter-religioso, mas o diálogo pressupõe o conhecimento do outro e das suas religiões.

O Ensino Religioso Escolar tem, como dizia o Papa João Paulo II, «um claro valor educativo». Não é um favor, concedido às Confissões Religiosas. É um direito dos pais. E dos alunos, claro. E também um dever, que têm de cumprir, no momento das matrículas, pais e filhos. Não interessa que os filhos já tenham Catequese, pois a Educação Moral e Religiosa Católica e a Catequese não são alternativas uma à outra. Têm objectivos e contextos diferentes. A Catequese pretende fazer cristãos e inseri-los na comunidade. A Educação Moral e Religiosa Católica procura explicar a visão cristã da vida. É uma abordagem cultural às raízes cristãs da nossa sociedade. Ajuda

a conhecer e a interpretar a nossa cultura. E eu creio que é assim que o entendem os pais, mesmo não praticantes, que solicitam o apoio da Educação Moral e Religiosa para a formação dos filhos.

Por isso, neste processo de integração do Ensino Religioso na Escola, é preciso envolver os pais, porque cabe aos pais a primeira responsabilidade educativa. É preciso que os pais estejam conscientes da importância da dimensão religiosa para uma educação integral e que inscrevam os filhos nesta disciplina. Uma escola – seja ela privada ou pública – tem o dever de cuidar da dimensão religiosa na formação dos seus alunos, garantindo, ao menos, que esta seja oferecida àqueles cujos pais a solicitem. É um direito que os pais não podem esquecer.

A Educação Moral e Religiosa Católica tem em vista a formação global do aluno, uma formação que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projecto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo entre a cultura e os saberes adquiridos nas outras disciplinas e a mensagem e os valores cristãos, enraizados na nossa tradição cultural. Já dizia D. Bosco, quando estabelecia os objectivos do seu oratório: “formar bons cristãos e honestos cidadãos”. E certamente que um bom cristão será sempre um honesto cidadão.

*

Boa tarde, chamo-me Cátia Ferreira e frequento o 12º.ano aqui nos Salesianos de Manique. Vou abordar os temas propostos de uma forma um tanto ao quanto pessoal, relatando um pouco da minha experiência enquanto pessoa e aluna da disciplina de EMRC. Desde sempre fui educada segundo os valores da religião cristã e foram eles que acompanharam todo o meu crescimento como pessoa. Dos 3 aos 11 anos frequentei um colégio de irmãs salesianas e dos 11 anos até agora frequento esta escola.

A meu ver, a disciplina de EMRC não contribuiu muito para o meu crescimento, já que não são 45 minutos semanais que constroem a pirâmide de valores de alguém, quanto muito podem aperfeiçoá-la, trocando algumas posições. Foi, contudo, esta disciplina que me foi reavivando a memória em relação ao que aprendera outrora.

Partindo agora para o geral, posso dizer que EMRC sempre foi vista, aqui na escola, como a disciplina obrigatória, facto esse que dificulta a sua aceitação por parte dos alunos, que atravessam uma fase da sua vida em que a afirmação pessoal e a rebeldia prevalecem sobre muitas outras coisas. Julgo que a disciplina, com vista a cativar os alunos, deveria ser mais direccionada para eventos práticos e concretos, como as campanhas, que têm bastante aderência aqui na escola. Talvez desta forma os alunos reflectissem mais acerca da sua realidade e da realidade de outras pessoas próximas de si, voltando-se para o seu interior e apercebendo-se de que podem fazer a diferença. Assim, a disciplina de EMRC iria contribuir para uma sensibilização do papel de cada um na sociedade, incentivando à entreatajuda, através da percepção de que cada gesto faz a diferença.

Em relação aos temas propostos para a leccionação desta disciplina a nível de 12º.ano, reli alguns que achei relevantes e que passo a referir:

- **Ecologia humana e Terceiro Mundo** – são temas que mostram uma realidade longínqua daquela em que muitos alunos desta escola se inserem. A abordagem destes dois temas levará a uma reflexão, como já referi, que poderá ser complementada com movimentos de acção social, abordados nos dois temas seguintes: construir a Paz e Compromisso Cristão;
- **Doutrina da Igreja Católica** – é um tema de interessante abordagem, na medida em que dá a conhecer os pilares nos quais assenta a religião Católica, tantas vezes criticada sem conhecimento de facto;
- **Família, célula vital** – parece-me um tema bastante importante, principalmente nos dias de hoje, em que o número de divórcios é cada vez maior. Para além disso, é importante sublinhar a importância da família, sobretudo dos pais, no crescimento dos jovens. Hoje eles reclamam maior independência dos pais e cada vez mais cedo, embora permaneçam até cada vez mais tarde em suas casas. Deste modo, eu julgo de bastante interesse a abordagem deste tema acerca da família, uma comunidade que, segundo a minha experiência pessoal indica, se reflecte por toda a vida do individuo.
- **Sacramento da Eucaristia** – este tema tem um certo relevo nesta escola, já que o conhecimento acerca dele é escasso, talvez pela maioria dos alunos. Este facto suscita um problema: numa escola como a nossa, em que ao longo do ano se celebram várias eucaristias colectivas, na presença de toda a comunidade escolar, o desconhecimento acerca deste

sacramento leva, muitas vezes, ao desrespeito por ele. Deste modo, talvez uma abordagem sobre o assunto melhorasse o entendimento e o envolvimento dos alunos na eucaristia.

Quanto a temas, não me prolongo mais, mas não posso deixar de dizer que o conjunto de textos fornecido ao 12º.ano aqui na escola, para leccionação da disciplina de EMRC, é bastante interessante, bem como, infelizmente não posso deixar de o repetir, o quão embaraçoso é não haver um manual devidamente actualizado. Este facto dificulta, sem dúvida, a tarefa dos professores e deixa margem para que os alunos possam pensar: “Mas então que disciplina é esta que nem livro tem?”, já para não falar de outras escolas, que não dispõem dos meios que a nossa dispõe, de forma a facultar este conjunto de fotocópias a todos os alunos.

Por fim, resta-me dizer que não concordo quando se afirma que EMRC não influencia o sucesso escolar dos alunos. Segundo a minha perspectiva, esta disciplina ajuda a formar boas pessoas. Este facto reflecte-se no ambiente escolar, que é mais pacífico e acolhedor, promovendo mais o trabalho. Aliás, já tive a oportunidade de comparar a nossa escola com outras, onde a obrigatoriedade de EMRC não se impõe e as diferenças são visíveis.

*

E estas foram as palavras do Pedro:

Numa altura em que se lança um debate relativamente à grandeza moral das novas gerações, será certamente relevante tentarmos reflectir sobre a utilidade de uma disciplina diferente, e por vezes tão renegada, que se concentra em ajudar os jovens no conhecimento do lado humano do mundo e a encontrar uma nova visão e projecto para a vida de cada um.

Falo da Educação Moral Religiosa Católica.

Obviamente que todos os jovens se interrogaram um dia, questionando para que realmente serve esta “estranha” disciplina...

Deixo algumas respostas, fruto da minha reflexão.

Na minha perspectiva, o contributo essencial que a referida disciplina pode prestar aos jovens enquadra-se em sete simples, mas importantes, expressões ou palavras-chave.

Em primeiro lugar, a **valorização da pessoa**, no sentido de que constitui uma oportunidade de incrementação de valores e ideologias que devem pautar a vida dos cidadãos em formação. É preciso que a EMRC possa ser vista, não como mais uma disciplina (onde se debita matéria e se despacham testes), mas sim como uma oficina de personalidade (é algo mais profundo, mais ao encontro da aprendizagem de cada um de nós, um desafio a médio e longo prazo, atravessando as diversas etapas do nosso crescimento).

Em seguida, a **importância da reflexão** - poderá ser este um espaço de análise e interpretação do mundo que nos rodeia, de forma a aprender a olhá-lo segundo moldes de uma constante tolerância, de um firme sentido de justiça e de uma busca incessante pela verdade.

Em terceiro, a **aprendizagem e prática do diálogo**, para poder instruir os jovens a edificar no seu dia-a-dia a prática da escuta do outro, do respeito pela pluralidade de opiniões e da importância duma atitude humilde perante o mundo, de modo a crescermos em comunidade e a tornarmo-nos pessoas mais dignas, mais cheias e mais ricas interiormente.

Depois a **existência de uma formação religiosa**, a fim de ajudar a descobrir e descodificar a essência religiosa nas sociedades humanas, tal como as suas importantes repercussões no desenvolvimento espiritual de cada ser.

Em quinto lugar, poderia enunciar o **sentido da Solidariedade / Humanidade**, sendo que a EMRC deve ser um alerta para uma atitude de fraternidade e cooperação constante com os que nos envolvem e que precisam de uma mão amiga (ser solidário realiza, fortalece e ajuda a viver de forma mais intensa e mais humana).

Acrescentaria, também, o **incentivo de um projecto de vida**, ou seja, uma provocação à consciência, ajudando cada um dos jovens a ir em busca do seu caminho e do seu projecto de vida.

Finalmente a **transmissão de uma mensagem cristã**, sendo difusora da mensagem de Cristo, mostrando que Deus tem uma missão para cada um de nós e conta com cada um de nós.

Por tudo isto, devido à sua elevada relevância e papel na formação dos jovens, sendo que se assiste hoje a um “divórcio” ou distanciamento entre a Igreja e as populações mais novas, torna-se preciso e urgente agir. Há que tomar medidas, levar este compromisso e esta experiência a mais gente e de forma mais apelativa; é preciso que ela diga mais aos jovens e que esteja mais próxima deles. Lembro-me do apelo que um dia João Paulo II fez aos jovens, dizendo: “**Não tenhais medo de acolher a Cristo**”. Pois bem, a EMRC deve ser responsável pela construção de elos entre a Igreja e os jovens, de modo a criar ou incentivar oportunidades desse tão determinante e maravilhoso acto de acolher a Cristo.

Assim termino, dizendo que a EMRC deve tornar-se para os jovens nos dias de Hoje aquilo que ela própria quer dizer, isto é: **Educação** – Ensinar a ser pessoa e a querer ser pessoa; **Moral** – Perceber que a vida só vale a pena vivida com valores (honestidade, justiça, paz, amor pelo mundo e pelos outros) para que nos possamos orgulhar da nossa vida em cada manhã que acordamos; **Religiosa** – Apelo à importância da valência religiosa na nossa vida (a perspectiva que nos ajuda a alcançar o sentido da nossa existência); **Católica** – Para conhecer a mensagem de Jesus Cristo e ajudar a entender o sentido de ser cristão no mundo actual, sem de resto esquecer o preponderante: aceitar e arriscar viver segundo o projecto de vida que Deus nos propõe, de forma a alcançar com ele a verdadeira e mais profunda felicidade.

Liberdade de ensino

A liberdade de ensino nas Constituições portuguesas

JORGE MIRANDA (*)

1. A evolução do tratamento da educação nas Constituições portuguesas

I – As cinco Constituições portuguesas anteriores, todas elas, prestaram à educação alguma atenção relevante.

Assim, já a Constituição de 1822 prescrevia a existência “em todos os lugares, onde convier” de escolas suficientemente dotadas (art. 237º) e declarava “livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público” (art. 239º), quer dizer para o ensino aberto ao público.

A Carta Constitucional e a Constituição de 1838 estabeleciam a instrução primária gratuita (art. 145º, § 30º, e art. 28º-I, respectivamente) e previam colégios e universidades ou estabelecimentos em que se ensinassem as ciências, letras e artes (art. 145º, § 32º, e art. 28º-II); e a Constituição de 1838 garantia também a liberdade do ensino público (art. 29º).

A Constituição de 1911 ia mais além, considerando não só gratuito mas ainda obrigatório o ensino primário elementar (art. 30, nº 11). Ao mesmo tempo impunha a neutralidade em matéria religiosa do ensino ministrado quer em escolas públicas quer em escolas particulares fiscalizadas pelo Estado (art. 3º, nº 10).

A Constituição de 1933, além de garantir a liberdade de ensino, embora sujeita a lei especial (art. 8º, nº 5 e § 2º), dedicava à educação, ao ensino e à cultura um título autónomo da parte I. Deste título constava que a educação e a instrução eram obrigatórias e pertenciam à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela (art. 42º); que o Estado mantinha escolas de todos os graus (art. 43º, corpo); que o ensino primário elementar era obrigatório (art. 43º, § 1º); que o ensino ministrado pelo Estado

(*) Professor da Universidade de Lisboa e da Universidade Católica Portuguesa.

era independente de qualquer culto religioso, não o devendo, porém, hostilizar (art. 43º, § 3º); que não dependia de autorização o ensino religioso nas escolas particulares (art. 43º, § 4º); e que era livre o estabelecimento de escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas à sua fiscalização e podendo ser por ele subsidiadas ou oficializadas para o efeito de concederem diplomas, verificados certos requisitos (art. 44º).

II – A Constituição de 1976, de acordo com a sua divisão sistemática trata da educação quer no título de direitos, liberdades e garantias quer no título de direitos económicos, sociais e culturais, consagrando ali a liberdade de aprender e de ensinar (art. 43º) e aqui o direito à educação (arts. 73º e segs.). Mas há preceitos relevantes dispersos por todo o texto constitucional.

Da versão inicial constavam algumas expressões que depois desapareceriam nas revisões constitucionais. O progresso da sociedade democrática e socialista era um dos objectivos da educação (art. 73º, nº 2, 2ª parte); o Estado devia modificar o ensino de modo a superar a sua “função conservadora da divisão social do trabalho” (art. 74º, nº 2); incumbia-lhe estimular a formação de quadros científicos e técnicas originários das classes trabalhadoras [art. 74º, nº 3, alínea g)] e estimular e favorecer a entrada na Universidade de trabalhadores e de filhos de trabalhadores (art. 76º); e o ensino particular era declarado supletivo de ensino público (art. 75º, nº 2).

A revisão de 1982 garantiria o direito de criação de escolas particulares e cooperativas (art. 43º, nº 4); em vez de progresso da sociedade democrática e socialista falaria em progresso social e participação democrática na vida colectiva (art. 73º, nº 2); desdobraria a igualdade de oportunidades de formação escolar em igualdade de oportunidades de acesso e em igualdade de oportunidades de êxito escolar (art. 74º, nº 1); em vez de função conservadora de divisão social de trabalho falaria em função conservadora das desigualdades económicas, sociais e culturais (art. 74º, nº 2); substituiria a ligação de ensino com as actividades produtivas pela inserção das escolas nas comunidades [art. 74º, nº 3, alínea f)]; incumbiria o Estado de promover e apoiar o ensino especial para deficientes e de assegurar aos filhos de emigrantes o ensino da língua portuguesa [art. 74º, nº 3, alíneas g) e h)]; consagraria a existência de um ensino cooperativo a par do ensino público e do particular, cujo carácter supletivo eliminaria (art. 75º); consagraria a autonomia da Universidade (art. 76º, nº 2) e a participação na gestão das escolas e na definição da política de ensino (art. 77º).

Com a revisão de 1989 prescrever-se-ia que o ensino deveria contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais,

habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade (art. 74º, nº 2); dir seia que o Estado reconhece e fiscaliza, e não só fiscaliza, o ensino particular e cooperativo (art. 75º, nº 2); e substituir-se-ia a referência a trabalhadores e filhos de trabalhadores por democratização no acesso á Universidade e às demais instituições de ensino superior (art. 76º, nº 1).

Por último, a revisão de 1997 agregaria todas as finalidades da educação (art. 73º, nº 2); aditaria como incumbências do Estado as de desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar, de proteger e valorizar a linguagem gestual portuguesa e de assegurar aos filhos de imigrantes apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino [art. 74º, nº 2, alíneas b), h) e j)]; e constitucionalizaria a avaliação do ensino superior (art. 76º, nº 1).

Para lá das oscilações à volta de fórmulas não pouco redundantes e algumas descabidas em normas constitucionais, o sentido de alterações parece ser, na linha sempre das duas categorias de direitos fundamentais, o de reforço de pluralismo escolar e, simultaneamente, de alargamento das tarefas do Estado.

2. A educação no texto constitucional actual

I – Um rápido relance pelo texto constitucional (na versão em vigor) permite surpreender – indo do mais abrangente para o menos abrangente – preceitos relativos à educação em geral, preceitos relativos ao ensino ou à educação escolar em geral e preceitos sobre o ensino universitário em particular, assim como preceitos sobre o ensino público e preceitos sobre o ensino não público.

- a) São preceitos constitucionais concernentes à educação em geral (seja escolar, seja não escolar) os arts. 36º, nºs 3 e 5, 43º, nºs 1 e 2, 58º, nº 3, alínea c), 66º, nº 2, alínea g), 67º, nº 2, alínea c), 68º, nº 1, 70º, nº 1, alíneas a) e d), e nº 2, 73º, nºs 1 e 2, 74º, nº 1, alíneas c), d) e h), e 90º.
- b) São normas constitucionais relativas ao ensino em geral as dos arts. 9º, alínea f), 41º, nº 5, 1ª parte, 59º, nº 2, alínea f), 74º, nºs 1 e 2, 77º, nºs 1 e 2, e 164º, alínea i).
- c) São preceitos atinentes ao ensino universitário em especial o art. 76º, nºs 1 e 2 (em parte).
- d) São preceitos sobre ensino público os arts. 43º, nº 3, 74º, nº 2, alínea b), 1ª parte, 75º, nº 1, e 76º, nº 2 (em parte).

- e) Por último, são preceitos específicos sobre o ensino não público os arts. 43º, nº 4, e 75º, nº 2.

II – Não custa discernir no âmbito da Constituição da educação (como na da Constituição do trabalho ou na da saúde, por exemplo) preceitos com estruturas e finalidades bastante variadas.

Encontram-se normas atributivas de direitos, normas prescritivas de deveres, normas de garantias institucionais, normas impositivas de incumbências, normas organizatórias, normas de competência. Mais uma vez sobressaem a contraposição e a interdependência de direitos, liberdades e garantias e direitos económicos, sociais e culturais.

Assim, por uma banda, salientam-se:

- a) Em geral, a garantia da liberdade de aprender e de ensinar, com todas as faculdades que comporta;
- b) A garantia da existência e do reconhecimento de escolas particulares e cooperativas;
- c) A correlativa necessidade de existência de escolas públicas;
- d) A autonomia científica e pedagógica das Universidades;
- e) A participação democrática nas escolas.

E, por outro lado:

- a) Em geral, a necessidade de o ensino contribuir para superação de desigualdades económicas, sociais e culturais;
- b) A existência de um sector público de educação pré-escolar;
- c) A criação de uma rede de escolas públicas que satisfaça as necessidades de toda a população;
- d) A universalidade e a obrigatoriedade do ensino básico;
- e) A progressiva gratuidade de todos os demais graus de ensino;
- f) A promoção do acesso dos cidadãos, segundo as suas capacidades, aos graus mais elevados do ensino;
- g) A inserção das escolas nas comunidades que servem;
- h) A promoção e o apoio do ensino especial para pessoas portadoras de deficiências;
- i) A promoção do ensino quer para os filhos dos emigrantes quer para os filhos dos imigrantes.

Uns e outros direitos e as respectivas normas têm de ser entendidos sistematicamente, buscando uma síntese operativa. Ao fim e ao resto, a

efectivação do direito à educação e à cultura destina-se a fazer que todos passem a usufruir da liberdade de criação e fruição cultural e da liberdade de aprender e ensinar, em igualdade.

3. O princípio da liberdade de educação

I – A liberdade de educação surge, ao mesmo tempo, como direito autónomo e como exigência ou decorrência de outros direitos e princípios. Vale em si mesma na dupla vertente dos sujeitos do processo educativo – os que recebem e os que ministram educação – e daí o falar a Constituição em *liberdade de aprender e em liberdade de ensinar*. E revela-se inseparável dos direitos e deveres dos pais, da liberdade de consciência e de religião, da liberdade de criação cultural, da liberdade de expressão e informação, da liberdade de associação.

Com ela pretende-se propiciar o acesso aos bens culturais sem obstáculos políticos e jurídicos e estabelecer uma relação particular entre as pessoas, bem como certo equilíbrio entre a família, a sociedade civil, o Estado e outras instituições. Embora sem se esgotar na escola, avulta hoje principalmente sob a veste de liberdade de ensino, devido ao peso muito grande da educação escolar na vida moderna. A sua garantia implica, por isso, formas organizatórias cada vez mais complexas.

Sob esta perspectiva de liberdade em função da escola, a liberdade de educação ou liberdade de ensino decompõe-se em três aspectos fundamentais: 1) em direito de escolha da escola; 2) em direito de criação de escolas distintas das do Estado, sem prejuízo do direito à existência de escola pública; 3) em liberdade de professores e alunos na escola. Os três aspectos encontram-se consignados nos preceitos constitucionais há pouco citados.

II – O direito de escolha da escola compreende:

- a) O direito de acesso a qualquer escola, verificados os requisitos gerais prescritoS na lei, sem impedimentos, nem discriminações (arts. 13º e 74º, nº 1);
- b) O direito de escolha da escola mais adequada ao projecto educativo ou cultural que se pretenda realizar (art. 43º, nº 1) designadamente, da escola mais adequada à formação moral, religiosa, filosófica, intelectual ou cívica dos filhos (arts. 36º, nº 5, e 41º);
- c) Para além da escolaridade obrigatória, o direito de escolha da escola (ou do curso) correspondente à formação pessoal e profissional que se queira

obter segundo as suas capacidades [arts. 43º, nº 1, de novo, 47º, nº 1, e 74º, nº 2, alínea d)].

III – O direito de criação de escolas distintas das escolas do Estado, de escolas particulares e cooperativas significa, especificamente, o direito de dar corpo a qualquer projecto educativo, ainda que a sua concretização requiera um grau maior ou menor de iniciativa económica e da correspondente liberdade.

De modo algum se confunde ensino privado com ensino livre. Tão livre tem de ser o ensino nas escolas públicas como o ensino nas escolas não públicas. Mas a liberdade de criação de escolas não estaduais (naturalmente, em latitude variável do ensino primário ao universitário) salvaguarda também a própria liberdade dentro das escolas estaduais: até para que nestas escolas haja liberdade frente ao poder político, importa que em escolas não estaduais possa haver opções de fundo, programas, métodos, livros diferentes dos das escolas do Estado ou que os complementem.

Em contrapartida, mesmo que existam escolas particulares e cooperativas em determinada área, o Estado não pode deixar de criar as suas escolas (sempre tendo em conta critérios de proporcionalidade e de prioridade na satisfação das necessidades). O direito à escola pública não se reconduz apenas a um direito económico, social e cultural; reconduz-se também a direito, liberdade e garantia – porque a não confessionalidade da escola pública é uma garantia de liberdade para aqueles que não se reconheçam em nenhuma escola confessional (ou seja, de escola ao serviço de quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas).

Para que haja liberdade de escolha, tem de ser assegurada, portanto, em tensão dialéctica, a existência quer de escolas privadas e cooperativas quer de escolas públicas. E, para que essa liberdade de escolha seja efectiva, têm de ser assegurados a quem deseja frequentar um ou outro tipo de escola os indispensáveis meios económicos.

IV – A liberdade na escola, ou liberdade académica na acepção clássica, significa:

- a) A liberdade dos professores de ensino de acordo com a sua procura da verdade, o seu saber, a sua orientação científica e pedagógica;
- b) O direito do aluno à compreensão crítica dos conteúdos do ensino.

Esta liberdade tem como garantia a não programação do ensino nas escolas públicas, segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (art. 430, nº 2) e compagina-se com o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Enquanto que nas escolas públicas prevalece a regra da não confessionalidade (art. 43º, nº 3) – expressão, ao nível de cada uma, da não programação – nas escolas particulares e cooperativas pode haver a opção por esta ou aquela directriz filosófica, estética, política, ideológica ou religiosa. Ou seja: nas escolas públicas, o Estado deve abster-se de impor e nas escolas particulares e cooperativas deve abster-se de impedir uma qualquer orientação confessional.

4. O ensino de religião e moral nas escolas públicas

I – Não há contradição entre o ensino de religião e moral católicas nas escolas públicas (atrás citados art. 21º da Concordata entre Portugal e a Santa Sé e Decreto-Lei nº 407/89, de 16 de Novembro) e a regra da não confessionalidade do ensino público (art. 43º, nºs 2 e 3, da Constituição), contanto que os dois termos sejam correctamente apreendidos e enquadrados.

Com efeito, a não confessionalidade do ensino público significa que o ensino público se não identifica com nenhuma religião, convicção, filosofia ou ideologia; não significa que as religiões, as convicções, as filosofias ou as ideologias não devam ter expressão no ensino público. O Estado não pode impor nenhuma, repita-se; pode permitir – deve permitir – todas, em liberdade e igualdade.

O que a Constituição pretende é evitar a unicidade da doutrina de Estado; não é – sob pena de se pôr em causa a própria educação e cultura – evitar a presença da religião, da filosofia, da estética, da ideologia nas escolas. Nem se compreenderia que, numa sociedade pluralista, o pluralismo não entrasse igualmente nas escolas; ou que numa Constituição que o salvaguarda, no sector público da comunicação social, o não viabilizasse nas escolas públicas.

O direito dos pais de assegurarem educação aos filhos de acordo com as suas convicções religiosas e filosóficas (consagrado também no art. 13º, nº 3, 2ª parte, do Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais, no art. 2º do Protocolo Adicional nº 1 à Convenção Europeia dos Direitos do Homem e no art. 5º da Declaração sobre a Eliminação de Todas

as Formas de Intolerância e Discriminação Baseadas na Religião e na Convicção) manifesta-se tanto fora como dentro de escolas públicas – sobretudo quando o Estado não assegura o acesso a escolas particulares confessionais, independentemente das condições económicas.

O art. 41º, nº 5, aludindo a “ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão”, não infirma este entendimento”.

Em primeiro lugar, porque esta disposição compadece-se com uma interpretação diferente da que *prima facie* lhe é dada, com a interpretação segundo a qual ela não vem senão garantir o ensino assumido por cada confissão religiosa, enquanto tal, livremente, sem interferência de orientações estranhas.

Em segundo lugar, porque, ainda quando se acolha uma leitura restritiva, nada obsta – em face do art. 16º, nº 1, da Constituição, cláusula aberta de direitos fundamentais – a que a lei ou uma regra de direito internacional amplie o âmbito do direito.

II – Tudo depende, em qualquer caso, de três requisitos:

- 1) Livre opção dos pais (ou de alunos a partir de 16 anos); o que implica – pois o direito ao ensino religioso decorre do direito à religião – que esse direito seja exercido de forma positiva;
- 2) Igualdade de todas as confissões, assegurando-se o acesso de todas às escolas públicas, embora com a limitação objectiva do número de alunos candidatos ao ensino de cada religião e das respectivas condições práticas de leccionação;
- 3) Ensino ministrado por docentes indicados por cada confissão, sob a responsabilidade e com programas por ela definidos.

Equacionado assim o problema, afiguram-se de menor alcance (se bem que delicados e nem sempre fáceis) alguns outros problemas, como o do lugar das aulas de religião nos horários escolares e do estatuto dos professores que, para tal, venham a ser contratados.

5. O sistema de ensino

Não por acaso dois dos preceitos constitucionais – os arts. 76º, nº 1, e 164º, alínea i) – empregam a locução “sistema de ensino”. Ela traduz bem uma consideração globalizante do ensino na Constituição, ao serviço dos fins aí assumidos.

O sistema de ensino compreende todas as escolas de todos os graus que se integrem no âmbito definido pelos arts. 74º a 77º Não se confunde com sistema ou sector público de ensino, porquanto, a par deste, se reconhece, garante e fiscaliza o ensino particular e cooperativo (arts. 43º, nº 4, e 75º, nº 2) – o qual, por isso, se torna, também oficial. Nem se perceberia que fosse doutra sorte, tendo em conta, por um lado, as incumbências gerais do Estado no domínio da educação e, por outro lado, os princípios pluralistas da ordem constitucional¹.

De fora apenas fica o ensino destinado a funções circunscritas no interior de determinadas comunidades e associações, sem carácter de universalidade – nomeadamente o destinado à formação de ministros de confissões religiosas ou, noutro plano, de dirigentes de partidos políticos. Já não o ensino ministrado por entidades de Estados estrangeiros ou por instituições internacionais, como a Igreja Católica, na medida em que dirigido a quaisquer cidadãos e com graus e diplomas equivalentes aos das demais escolas: em rigor, não se trata nem de ensino público, nem de ensino particular, e o legislador goza de relativa margem de conformação do seu regime jurídico; mas as suas especialidades não podem ser tais, nem tantas que o afastem do sistema.

A legislação ordinária publicada desde a entrada em vigor da Constituição – melhor a Lei nº 9/79 (lei de bases do ensino particular e cooperativo) e o Decreto-Lei nº 108/88, de 21 de Março (expansão da rede escolar) do que a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (lei de bases do sistema educativo) e o Decreto-Lei nº 16/94, de 22 de Janeiro (estatuto do ensino superior particular

¹ Apesar das inultrapassáveis diferenças de natureza, passa-se no domínio do ensino algo de semelhante ao que ocorre noutras áreas:

- a) Na comunicação social, a Constituição tanto garante a existência de um serviço público (arts. 38º, n.ºs 5 e 6, 39º, nº 5, e 40º, nº 1) como a existência de órgãos de comunicação não pertencentes ao Estado [arts. 38º, nºs 2, alínea c), 3, 4 e 7, 39º, nº 4, e 41º, nº 5].
- b) Na segurança social, a par de um sistema unificado e descentralizado, a organizar, coordenar e subsidiar pelo Estado, reconhece instituições particulares de solidariedade social não lucrativas (art. 63º, nºs 2 e 5);
- c) Na saúde, prevê a articulação das formas empresariais e privadas de medicina com o serviço nacional de saúde [art. 64º, nº 3, alínea d)];
- d) Na política de habitação tanto prevê intervenções do Estado e dos municípios [art. 65º, nºs 2, alíneas a) e b), e 4] como a construção comunitária, cooperativa e privada [art. 65º, nº 2, alíneas c) e d)];
- e) Em geral, nos meios de produção, eleva a coexistência dos sectores público, privado e cooperativo e social a princípio fundamental [arts. 80º, alínea b), 82º e 288º, alínea f)].

e. cooperativo)² – e mesmo a Concordata entre a Santa Sé e Portugal (1), situam-se nesta linha, aliás próxima da que já resultava da Constituição de 1933.

6. A participação democrática no ensino

I – O art. 77º da Constituição contempla duas sedes de participação: a das escolas e a da política de ensino. E a cada uma corresponde um nível diverso de participação.

Nas escolas, a participação é assegurada aos professores e alunos, e aos professores e alunos, antes de mais, individualmente considerados. Na política de ensino, participam as associações de professores, de alunos e de pais (e não já os professores, os alunos e os pais); as comunidades – não só as comunidades locais [cfr. art. 82º, nº 4, alínea *b*), após 1989] mas também outras relevantes para a vida escolar, como as culturais e as religiosas; e as instituições de carácter científico.

No nº 1 fala-se em direito de participação; no nº 2 em formas de participação, o que se afigura, evidentemente, menos intenso.

Oferecem, no entanto, os dois níveis aspectos comuns:

- a) A ligação ao princípio de democracia participativa [maxime arts. 2º e 9º, alínea *c*), 2ª parte];
- b) A inserção sistemática no capítulo dos direitos culturais e em conexão com as correspondentes incumbências do Estado e da sociedade;
- c) A ideia de participação e não a de assunção exclusiva – os professores e alunos participam na gestão das escolas, não gerem as escolas³; as

² Vejam-se, na Lei nº 9/79, a noção de “sistema nacional de ensino”, com actividades e estabelecimentos declarados “de interesse público” (art. 2º), a tricotomia escolas públicas, particulares e cooperativas em função da responsabilidade pela sua criação e pelo seu funcionamento (art. 3º) e a exclusão do sistema das escolas de ensino eclesástico e de formação de ministros de confissões religiosas (art. 5º, nº 1) e das escolas de formação de quadros de partidos ou organizações políticas (art. 5º, nº 2). Na Lei nº 46/86, o art. 1º, nº 3: “O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificada, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”; bem como os arts. 54º e segs., *maxime* o 55º. No Decreto-Lei nº 108/88, o art. 2º, nº 1: “As escolas particulares e cooperativas passam a fazer parte integrante da rede escolar, para efeitos de ordenamento desta”. E no Decreto-Lei nº 16/94, o art. 7º, nº 1: “O reconhecimento de interesse público a um estabelecimento de ensino determina a sua integração no sistema educativo...”.

³ Cfr. a bifurcação no art. 54º, nº 5, alínea *e*): as comissões de trabalhadores têm o direito de gerir ou participar na gestão das obras sociais da empresa.

associações, comunidades e instituições participam na definição, não são elas que definem a política de ensino;

- d) A remissão para lei, a concretização do direito ou das formas de participação através de acto legislativo.

II – Olhando especialmente para o direito de participação de professores e alunos na gestão das escolas, tão pouco custa reconhecer os seguintes pontos:

- a) Tal direito é, simultaneamente, um corolário da liberdade de aprender e de ensinar (art. 43º, nº 1) e um veiculo de realização do direito à educação, pois a educação deve “contribuir para a participação democrática na vida colectiva” (arts. 73º, ° 2);
- b) Ainda que inseparável de direitos económicos, sociais e culturais (ou com alguns elementos de direito dessa estrutura) e com larga margem de conformação deixada ao legislador, o seu ceme parece ser de direito, liberdade e garantia, por ser, no fundo, uma manifestação ou uma garantia da liberdade na escola; e, enquanto tal, beneficia do respectivo regime (art. 17º);
- c) A conformação pelo legislador explica-se não tanto por causa da relação estreita com os direitos económicos, sociais e culturais quanto pela necessidade de adequar ou de graduar o conteúdo do direito consoante os diferentes graus de ensino (do pré-primário ao universitário) e as diferentes categorias de escolas (públicas, privadas e cooperativas);
- d) O direito de participação existe em geral em todos os graus de ensino e em todas as escolas, públicas, privadas e cooperativas porque a Constituição não o exclui de nenhum grau e de nenhuma escolas; mas não tem de ser o mesmo, ou revelar-se da mesma maneira, por toda a parte;
- e) Designadamente, nas escolas pré-primárias, primárias e preparatórias, não faria sentido que os alunos viessem a participar na gestão, mas já faz sentido que os pais participem, em vez deles (como que em moldes representativos); no pólo oposto, nas escolas universitárias, o direito de participação, conjugado com a garantia institucional da autonomia (art. 76º, nº 2), requer o máximo possível de participação quer de professores quer de alunos; e com soluções intermédias poderão ficar as escolas secundárias;
- f) A plenitude do direito de participação encontrar-se-á, naturalmente, nas escolas públicas, até como garantia de não confessionalidade filosófica,

estética, política, ideológica ou religiosa (art. 43º, nºs 2 e 3); nas restantes escolas, sem deixar de existir, sofrerá as adaptações decorrentes da harmonização com o direito de criação de escolas particulares e cooperativas, com projectos educativos e culturais próprios (art. 43º, nº 4) e com o direito de iniciativa económica (art. 61º).

7. O estabelecimento progressivo da gratuidade de todos os graus de ensino

I – O estabelecimento progressivo da gratuidade de todos os graus de ensino [art. 74º, nº 2, alínea e)] não pode desprender-se do imperativo de superação de desigualdades económicas, sociais e culturais através do ensino. Não é um fim em si mesmo; é um meio para se alcançar essa superação, está subordinado a esse objectivo. Faz sentido enquanto contribui para diminuir ou vencer desigualdades; não, se, porventura, as mantém ou agrava.

O que se prescreve desde 1989 (e que já poderia sustentar-se antes, com base no contexto global da Lei Fundamental) a respeito do serviço nacional de saúde vale também para o ensino superior. O serviço nacional de saúde é tendencialmente gratuito, *tendo em conta, as condições económicas e sociais dos cidadãos* – estipula o art. 65º, nº 2, alínea a). Logo, se é assim em zona que toca necessidades básicas da vida das pessoas e em serviço *universal e geral*, o mesmo deverá – por maioria de razão – verificar-se no ensino superior: a gratuidade aqui há-de ser outrossim função das condições económicas e sociais.

O contraste entre o ensino básico e os diversos graus de ensino entremostra-se não menos flagrante. Aquele é tornado universal e obrigatório e, por isso, pode e deve ser gratuito, pelo menos nas escolas públicas: porque beneficia toda a comunidade, esta deve suportar integralmente o seu custo. De diverso modo, o ensino superior, visto que não é universal, tem uma gratuidade a ser conseguida progressivamente e moldável em razão das condições económicas e sociais: ele deve ser gratuito, quando as condições dos alunos o reclamem, porque senão frustrar-se-ia o acesso dos que tivessem capacidade; não tem de ser gratuito, quando as condições dos alunos o dispensem.

II – O que se deva entender por gratuidade – e por não gratuidade – nem sempre é encarado de forma unívoca.

Gratuidade equivale, antes de mais, a ausência de pagamento do custo imediato do ensino, das despesas de pessoal e de funcionamento das escolas; equivale a não pagamento de taxas de frequência ou propinas, bem como, porventura, de inscrições e matrículas.

Significa ou pode significar, depois, ausência de pagamento de despesas adicionais de ensino, mediante variadas taxas: taxas de utilização de bibliotecas, de centros de documentação, de material informático, de laboratórios, etc.; taxas de prestação de provas e de exames (sejam de primeira prestação, seja de revisão ou de repetição), taxas e emolumentos pela obtenção de certificados, diplomas, cartas de curso.

Em terceiro lugar, gratuidade é gratuidade de livros e outro material escolar indispensável, de transportes de e para as escolas, de refeições, de prática desportiva e de assistência médica nas escolas, de residências (para os que vêm de fora), enfim de tudo quanto seja requerido pela frequência das aulas e pelo estudo.

Como se repara, existem diversas dimensões, em nível crescente, desde uma gratuidade parcial a uma gratuidade integral e, obviamente, a sua concretização tem de ser determinada considerando três ordens de factores, inerentes às premissas constitucionais: a disponibilidade dos recursos, a mais ou menos ampla soma de beneficiários (em correspondência com a maior ou menor proximidade de necessidades básicas de ensino) e a capacidade económica destes beneficiários.

No ensino básico, tem inteiro cabimento uma gratuidade tanto universal como integral. Já nos outros graus, a ponderação desses factores poderá levar a resultados variados e variáveis consoante as circunstâncias.

Gratuidade envolve não tanto não pagamento de taxas quanto atribuição de bolsas de estudo (pelo Estado e pela sociedade civil) e apoio social escolar; e, no limite, até salário escolar para compensação do salário profissional que deixem de granjear aqueles que não tenham outros meios de subsistência e que, se ele não for previsto, não poderão continuar os seus estudos.

III – O sistema de ensino, cuja democratização a Lei Fundamental pretende promover, abrange, como se mostrou, escolas de quaisquer titularidades e escolas de todos os graus. Por conseguinte, a incumbência de estabelecimento progressivo da gratuidade alarga-se até às escolas universitárias particulares e cooperativas, sob pena de incoerência e de inaceitável discriminação.

Esta extensão às escolas particulares e cooperativas levanta, todavia,

não poucas dificuldades práticas, derivadas quer da escassez de meios financeiros mobilizáveis quer da necessidade de salvaguarda da sua autonomia de gestão e, através dela, sobretudo, dos seus projectos educativos específicos. Frente a frente como em tantos outros casos os postulados da igualdade e da liberdade, haverá que os ajustar na medida do possível e do razoável.

Para essa compaginação, sugerem-se as seguintes orientações que parecem fluir logicamente dos princípios constitucionais:

a) No ensino básico, se acaso não houver em certa localidade escola pública, o ensino particular e cooperativo deverá ser integralmente gratuito com o alcance há pouco expresso;

b) No ensino secundário (e em qualquer modalidade de ensino não superior) quando, em certa localidade, não haja escolas públicas ou escolas públicas suficientes, o ensino particular e cooperativo deve ser gratuito nos exactos moldes em que seja gratuito o ensino público;

c) No ensino superior, se no país não existirem escolas públicas em número suficiente para certo curso reconhecido como satisfazendo necessidades em quadros qualificados (art. 76º, nº 1), o regime das escolas privadas e cooperativas deverá ser tendencialmente semelhante ao das homólogas escolas públicas;

d) No ensino especial para deficientes, o ensino deve ser gratuito (integral ou parcialmente, conforme as condições económicas e sociais dos alunos) em todas as escolas – públicas, privadas e cooperativas – pois que o Estado se obriga constitucionalmente a apoiá-lo e a realizar uma política de reabilitação e integração dos deficientes e assume o encargo de efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores [arts. 74º, nº 2, alínea g), e 71º, nº 2];

e) Para efeito das orientações assim definidas, cumpre ao Estado subsidiar as escolas particulares e cooperativas, ou apoiar directamente os alunos e as famílias, ou fazer uma e outra coisa ou tomar outras providências (de acordo com a liberdade de conformação do legislador);

f) Em qualquer caso, em qualquer grau de ensino e em qualquer escola, incumbe ao Estado intervir para vedar preços que afectem de modo inadmissível a unidade do sistema e a igualdade dos cidadãos.

Fazer engrandecer o sucesso: respostas tecidas em qualidade e esperança

HELENA ÁGUEDA MARUJO (*)

A escola deveria ser a melhor festa da cidade.

Peter Kline, *The Everyday Genius*

Preâmbulo

Gostava que a forma de escrita deste texto espelhasse já as mudanças e tendências transformacionais de que fala. Assim, cuidarei que seja um “híbrido”, ao cruzar a linguagem científica com a linguagem poética; que vá para além da seriedade intocável e do formalismo da reflexão profunda, e se anime com ideias divertidas e descontraídas sobre a vida e o futuro; que mais do que apresentar um texto funcional, vos - e me - traga um gosto, um prazer e um sentir estético; que devolva histórias de vida e não se limite a defender uma posição teórica; que vos faça comungar no meu sentir sobre a escola e a educação que estamos a ser e a construir; que nos aponte e aprofunde um sentido para o futuro.

Assim ambiciono, assim arrisco.

(*) Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde coordena a Pós-graduação em Estudos e Intervenções com Famílias. Colabora em Mestrados da Universidade Católica Portuguesa, e também no Mestrado de Psicologia Escolar da Universidade do Minho. Investigadora do Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.

*Os olhos estavam noutra sítio
Ocupados com outra obscuridade
E nada viram.*
Vasko Popa (1922-1991) Sérvia

Vivemos num maravilhoso rodopio de mudanças.

Sermos construtores de transformações, mais do que meras testemunhas, e dedicarmos esforços para que a mudança seja positiva e a todos orgulhe, essa é a função de todos os actuais actores escolares, pensadores e clientes da escola e da educação.

Estamos inequivocamente num ponto de viragem, e é com entusiasmo que devemos agarrar a oportunidade de aceder a níveis superiores de qualidade, a concretizar uma escola que a todos eleve, e a alargar o que hoje já são ilhas de excelência (Marujo & Neto, 2000; 2001).

Andamos há décadas a tentar transformar a escola perseguindo monstros. Tendo horizontes e diagnósticos, que são redundantemente negativos (insucesso escolar, abandono, violência e *bullying*, *stress* profissional, indisciplina, hiperactividade, dislexia, desmotivação...) sempre nos posicionámos no papel de pretender remediar os males da escola. O mesmo fizemos com a família, escolhendo falar em famílias disfuncionais, desagregadas, desinvestidas, sem tempo, sem valores... Em ambos os casos, focámos as nossas energias, incomparavelmente mais, em tentar resolver os problemas do que em fazer crescer o melhor dessas estruturas de vida. Este foco de luz sobre as insuficiências ou limitações, enviesou-nos o olhar e tingiu-nos as palavras (Neto & Marujo, 2001).

Permitimos que a nossa linguagem, em redor da escola e da família, se contaminasse com profecias de desgraça, e que as imagens espelhadas por essa linguagem, reflectidas nos nossos corações de técnicos, e racionalizadas pelas nossas mentes - supostamente objectivas - de cientistas, nos cegassem impedindo de ver o melhor e de pensar abordagens e caminhos para o promover (Marujo, Neto e Perloiro, 1998; Marujo e Neto, 2004; Neto, Marujo e Perloiro, 1999).

Deixámos de ser capazes de falar – ou de ver? – o melhor da escola actual e as maravilhas das famílias de hoje. Como se lá não estivessem virtudes inabaláveis como a dedicação e a missão dos professores, a coragem e criatividade na adaptação a tanta e imparável mudança, a paixão por uma profissão desafiadora e exigente, o optimismo de quem sabe convictamente que ensinar com qualidade traz justiça e é um mágico sinal de responsabilidade social; ou como se na família não houvesse milagres

tão visíveis como a facilidade com que hoje se expressa o amor parental, conjugal e filial, a vontade desmedida dos pais em darem tempo e dedicação aos filhos, para além da exaustão de uma sociedade que os suga, a liberdade de expressão ou a democracia nas relações em família.

Silenciamos questões, que considero fundamentais, como “O que dá vida à escola e à família de hoje?”

Os seres vivos parecem especialmente vocacionados para sustentar a vida e, tal como acontece com os girassóis, virarem-se para as fontes de energia e luz. Parece haver uma força tremenda em elevar uma comunidade centrada nos défices e nos modelos e patologias da vida e da sociedade, para uma que restaure a esperança, a confiança nos seres humanos e nas instituições, e na abertura de possibilidades infinitas.

Sempre que se surpreende um sistema com uma com nova linguagem e questões inesperadas, ele é levado a parar, tentar encontrar novos vocabulários, novas ideias com as quais possa responder, e o ritmo do instituído é quebrado. E aquele que questiona é um co-construtor de uma nova história.

*A vida pode ser vista de duas maneiras:
como se nada fosse um milagre
ou como se tudo fosse um milagre.*
Albert Einstein

Creio que uma escola – e uma família - de qualidade pode começar a apreciar-se e a renovar-se a partir de dois pontos nodais: o olhar e a linguagem. O olhar é aqui entendido como aquilo que eu escolho ver. Cada um de nós tem um espaço de livre arbítrio na decisão sobre que face da moeda privilegia. Escolho ver o melhor ou o pior de uma realidade?

Atrás referi apenas uma gota da miríade de prodígios que as mudanças deste início de milénio indiciam na educação. Para os mais atentos e os mais optimistas, claramente empenhados em atender ao melhor da vida, e em se entusiasmarem com as suas vitórias e fascínios, a escola e a família reflectem imagens duma progressão ascendente que deixa margem para sentirmos a experiência de maravilha.

Quanto à linguagem, é o instrumento que amplia possibilidades ou as impede, que dá esperança ou a mata.

“Tiveste uma grande coragem!”, “Tens-te esforçado tanto!” ou “És um ser humano fantástico” eleva e torna sublime. Mas “Subiste a nota. Por quem é

que copiaste?”, “Não tens jeito nenhum para matemática” ou “És sempre a mesma coisa!” destrói e desfalece.

O espanto deste poder da linguagem, como reflexo ou como motor, é bem visível na história recente da escola. Pensemos, por exemplo, como nela entraram hoje – pela mão dos pensadores, dos investigadores, dos fazedores diários de pedagogias - palavras como prazer, fluir, alegria, amor, missão, colaboração, riso, inovação, felicidade, generosidade, apreciação, sentido para a vida...

Uma breve busca nos temas de teses de mestrado ou doutoramento sobre a escola e a família, ou sobre os títulos de acções de formação para professores pode denotar uma leve, mas visível, mudança no enfoque, e uma transformação no vocabulário.

Como hão-de ser as palavras?

Como as estrelas.

As estrelas são muito distintas e muito claras.

Padre António Vieira

Acredito, com alguns autores pós-modernos, que a linguagem constrói a realidade e por isso não se limita a descrever uma realidade objectiva (Cobb, 1993; Gergen, 1985; 1991). Hoje somos desafiados a pensar onde está a objectividade e materialidade da vida, e encontramos tantos pensadores e paradigmas conceptuais a fazerem-nos duvidar de uma realidade palpável e unívoca, que o nosso papel de autores da vida se desenha com mais limpidez.

Quando as ideias e os dados empíricos da inteligência emocional saltaram para o interior das portarias e redes da escola, e descreveram um ponto de interrogação sobre o valor *per se* da inteligência académica para o sucesso escolar e profissional (Goleman, 1995), desencadearam uma viagem sem regresso.

Vejam-se a propósito dados de investigação sobre os factores mais marcantes no sucesso educativo. Num estudo de meta-análise sobre os referidos factores, em 250 indicadores encontrados, nos onze primeiros posicionavam-se oito de índole socio-emocional (como qualidade da gestão da sala de aula, da relação professor-aluno, do apoio dos pais, do grupo dos colegas, da cultura da escola, do clima da turma, dos atributos afectivo-emocionais...) (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Fica assim clara a razão porque se desencadeiam programas, movimentos e mudanças curriculares

como o SEAL (Social-emotional Academic Learning) (Elias, Arnold & Hussey, 2002; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2003) e se começa a reduzir o peso atribuído aos currículos escolares e sua reconversão. Esta mudança acontece a par do fazer cada vez mais sobressair os aspectos afectivos, relacionais, emocionais e culturais da aprendizagem, e do minimizar do peso dos meramente cognitivos e de conteúdos de aprendizagem, que têm sido os reis e senhores das concepções do que é a preparação para a vida, feita na, e através da, escola.

O mais fascinante é encontrarmos aqui a clara humanização do processo educativo e, neste particular, da escola em geral, e a redescoberta, pela ciência, de que numa escola de qualidade, o mais importante são os processos que se prendem com o que sinto, o que valorizo, o que me entusiasma, o que comunico e como me comunicam, o que acredito de mim e do que acho que sou capaz, o que sonho... Esta revolução emocional, que vem dando lugar a décadas de supremacia do cognitivismo, toca forte nos corações de quem faz a escola, em particular de quem tenta diariamente ensinar aos mais desfavorecidos e mal-amados (Neto & Marujo, 2006).

No âmbito das teorias psicológicas, o nascimento, formalizado no início do milénio, do movimento da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002) abria um horizonte novo: porquê apenas estudar e teorizar sobre a depressão, a hiperactividade, a dislexia, a ansiedade, ou tantas outras doenças humanas, e porque não, em concomitância, tornarmo-nos especialistas no que torna os alunos bem sucedidos, motivados, ou conhecedores aprofundados das pessoas felizes, optimistas, esperanças, com mais longevidade, criativas, generosas, com bem-estar...?

*A prática educativa tem de ser, em si,
um testemunho rigoroso
de decência e de pureza.*

Paulo Freire

Por entre estas transformações teóricas, surgiam modelos alternativos ao modelo de Resolução de Problemas, propondo que, a par, ou mesmo em alternativa a pensarmos em termos das dificuldades, insucessos ou necessidades humanas, reflectíssemos e dedicássemos atenção às funcionalidades, aos sucessos e às excepções aos problemas (Cooperrider, & Whitney, 1999).

Um paradigma centrado nos problemas e nas necessidades, ainda que essencial, teve o condão, ao ser único e quase exclusivo, de nos fechar os olhos às funcionalidades e ao fascínio do melhor dos outros e dos sistemas (Cooperrider & Whitney, op. cit; Whitney & Cooperrider, 2000). Assim, a escola e a família passaram, sem escrúpulos críticos, a ser entendidas como “um problema a resolver”, em vez de “um mistério a abraçar” (Cooperrider, 2004).

Segue-se um quadro explicativo (Quadro 1) desta mudança paradigmática:

Quadro 1
(Re)descobrir as maravilhas e os mistérios
(Adaptado de D. Cooperrider, 2004)

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	INQUÉRITO APRECIATIVO
<ol style="list-style-type: none">1. Centrar nas necessidades, nos défices e nos problemas – ver escola e aluno/professor/encarregado de educação como um Problema a Resolver.2. Buscar causas, virar para o passado.3. Mudar “deitando fora” o que/como se é (fazer diferente).4. Lutar/Resolver sozinho.	<ol style="list-style-type: none">1. Centrar nas potencialidades e sucessos - ver escola, o aluno/professor/ encarregado de educação como um Mistério a abraçar2. Buscar sonhos, olhar para o futuro3. Mudar fazendo mais daquilo em que já é bom/já se faz bem4. Dialogar possibilidades - sermos visionários ao conjugar o “nós”

Um paradigma de resolução de problemas vira-nos para o passado (as causas, as razões, os factores que determinaram...) e para um tempo que é já imutável; um paradigma de apreciação pode ajudar-nos a caminhar confiantes para o futuro (a viagem é mais desejável e mais leve se transportarmos a sabedoria e a consciência do que já fazemos bem, daquilo que está a resultar, dos nossos êxitos).

O futuro, esse sim, está nas nossas mãos mudar. Encontramo-nos então a sonhar e a perseguir os sonhos, e a colocar holofotes nos momentos de

entusiasmado sucesso, de actos de amor, de metas ultrapassadas, de excepções aos problemas.

Rui Grácio apresentava, há tempos, uma fascinante e simples definição de educação, apoiada na etimologia das palavras:

Educar é Provocar (dar voz); Promover (estimular a acção) e Emancipar (tirar a mão de cima, alterar relações de poder). A contextualização histórica desta nomenclatura está, muito claramente, a iluminarmos um caminho de transformação: o do fim dos valores da escola do Estado Novo, onde o silêncio, a passividade e a submissão imperavam. Que sonhamos em alternativa? O que já estamos a fazer que resulta e nos orgulha?

Em tempos de transformação democrática, refaz-se o entendimento do que é educar, junto de gerações amamentadas nos direitos humanos. E é fascinante podermos repensar por onde queremos impulsionar a qualidade da escola, e que sentido damos ao ser professor e aluno.

Ao mesmo tempo que na escola os caminhos em direcção à qualidade se vêm trilhando nesta senda, assiste-se a um crescente investimento numa ideia, tão simples quanto complexa: que é possível aprender a ser melhores pais, a ser melhor família. O advento das Escolas de Pais e da Formação ou Educação ao longo da vida (uma moda rica que precisa, no entanto, de muita análise crítica e ponderação prática) trazia à parentalidade um sabor de flexibilidade e de potencial melhoria, permitindo a muitos pais reflectirem conjuntamente e, em consequência, viverem com mais conhecimento, emoção e confiança, a forma de ser pai e mãe.

Hoje, a escola e a família acolhem por isso novas perspectivas que são as grandes avenidas de entrada na qualidade educativa. Uma das fascinantes transformações em acção é a possibilidade de juntar encarregados de educação, alunos e professores numa construção colaborativa do futuro, como está a acontecer em projectos de intervenção em escolas em Portugal (Marujo & Neto, *in press*). Esta é uma das importantes tendências de mudança.

E de quem é o futuro? De acordo com Daniel Pink (2005), são seis as tendências de mudança, que marcarão o futuro próximo, e já germinam no nosso presente. São apresentadas em forma de dicotomia, diferenciando o que já temos, mas não nos chega, e o que damos sinais de desejar:

- Não só já a funcionalidade, mas o *design* e a beleza (não apenas para que serve algo, mas dar valor a se é bonito/agradável/faz sentir bem);

- Não só a razão, mas as *estórias* das pessoas, a persuasão positiva através das narrativas (o retorno da conversa, do valor de ouvir e ser ouvido; a relativização das justificações racionais perante a possibilidade de ter ser argumentos, mesmo em posições contraditórias);
- Não só já tanto a hiper especialização, mas a capacidade de integrar o todo, de ver o conjunto e ter visões holísticas (ser capaz de ter perspectivas globais e ver para além das partes);
- Não só a lógica mas a empatia nas relações humanas/capacidade de compreender (o sentir pelo outro, pôr-se no papel e na posição dele);
- Não só a seriedade, mas também a brincadeira e o humor (ir para além de um mundo sem graça e sem “vida”, onde a eficiência e eficácia se confunde com formalismos e ausência de risos e sorrisos; apreciar o melhor, divertir-se saudavelmente, retomar o riso);
- Não só à acumulação, mas ao sentido para a vida e à espiritualidade (o “ser” volta a superar o “ter”, e a razão porque se é quem se é, e se faz o que se faz, torna-se central, a par da busca de formas, religiosas ou não, de descoberta do propósito).

Nestes sinais de mudança, que apontam luzes para áreas fundamentais de preparação da próxima geração, estão entrelaçados aspectos que alguns de nós já experimentamos e valorizamos há muito, com outros que merecem a nossa reflexão. Cabe-nos pensar o que a escola – e, de novo e em conjunto, a família – está a otimizar nestas áreas, abrindo horizontes em áreas minimizadas, que ganham dimensão neste início de milénio.

*Os humanos não estão pré-formatados,
idealmente, para compreender a lógica;
estão idealmente pré-formatados
para compreender histórias.*

Robert S. Schank, Cientista Cognitivo

É com orgulho que diariamente testemunho as mudanças referidas a infiltrarem a escola, qual vírus salutogéneo, que descobriu a forma de germinar o melhor das pessoas e das experiências de vida. Deixo neste final, por isso, histórias de sucesso e de milagre, que instigam a escola de qualidade a ser cada dia mais real. Têm um pressuposto: que as grandes mudanças

acontecem a partir de coisas aparentemente insignificantes, onde a conversa com o outro, a atenção ao que ele é na sua excelência, e a importância do melhor da vida sobressaem.

Assim, completo a minha tomada de posição sobre quais as competências ou saberes que me parecem ser fundamentais para o cidadão do século XXI, naquilo que a escola tem para lhe dar, ao mesmo tempo que defendo como poderão os alunos aprender mais e melhor. Está implícito um posicionamento relativo à forma de termos uma escola mais comunidade, mais espaço de saúde, mais aberta a uma concepção de êxito que não se esgota em nada do que tem de académico, mas que é tão vasta quanta a complexidade humana e educativa.

Neste sentido, deixo uma lista de aspectos que me parecem parte viva de uma escola de qualidade, e que tenho visto florescer, aos quais associo exemplos simples de acções, exercícios e actividades que as potenciam.

A escola de qualidade é aquela onde:

1. Me entusiasmam, valorizam e motivam.

A apreciação directa, e o sentir-se valorizado, é dos indicadores mais referidos como profundamente satisfatórios na vida profissional dos docentes, bem como nos discursos descritivos das crianças e jovens (Marujo & Neto, 2004). Que alguém repare em nós quando estamos a ter momentos de excelência, e o manifeste, tem claramente um valor salutar.

A este propósito deixamos como exemplo um instrumento de acção que temos vindo a trabalhar com algumas escolas, o Livro das Boas Memórias, onde os alunos registam as coisas positivas, apreciativas, elogiadoras, estimulantes que os professores lhes vão dizendo, e que estamos agora a alargar aos professores, para que estes também ponham por escrito as histórias e frases positivas que alunos e encarregados de educação lhes dirigem, e que os fazem sentir-se entusiasmados com a profissão.

2. Posso rir e viver o lúdico.

Sabemos hoje muito sobre a ligação entre saúde, esperança de vida e emoções positivas, e em particular sobre riso e a saúde física e relacional (Larrauri, 2006, Frederickson, 2003). Algumas escolas estão neste momento a desenvolver Clubes da Alegria ou do Riso (a par dos de teatro, poesia, música...), onde a ideia central é desenvolver, entre todos os actores

escolares interessados, o sentido de humor e a capacidade de viver com entusiasmo. Claro que, a par do riso nos clubes, se tenta alargar para a sala de aula e o recreio estas emoções positivas, criando um clima emocional positivo, descontraído e construtivo, considerado como fulcral para a vontade de estar/fazer na escola, e presente nas situações onde já existe bem-estar.

3. Esperam o melhor de mim e espelham a minha melhor imagem.

As expectativas que temos uns dos outros já demonstram há muito, na investigação científica, ter um efeito fortíssimo naquilo em que os outros se tornam. Lembra-se a propósito os dados de Rosenthal e Jacobson já nos anos sessenta, com o conhecido Efeito de Pigmaleão (1968), ou o conceito de Profecia que se auto-realiza (Merton, 1968). Perante esse dados empíricos, aqui exemplificamos uma forma de potenciar as melhores imagens que podemos ter uns dos outros com a actividade que denominámos *Árvore dos Talentos* onde, após entrevistas apreciativas em grupos ou pares, questionando intencionalmente sobre os talentos de cada um, se termina com um “mapa” de talentos, onde por turma ou grupo (de professores, alunos, de auxiliares de acção educativa...) se constrói uma árvore em papel de cenário e se colam os frutos (fotos ou nomes de cada pessoa, com a respectiva lista das suas melhores qualidades pessoais). Fica a funcionar como um recurso aberto e vivo – quando precisamos de alguém com generosidade, ou paciência, ou jeito para cantar ou cozinhar... vamos procurar à nossa *Árvore*, que fica a servir como um “Espelho Mágico”, pois reflecte o melhor das pessoas e num reflexo é explícito, público e colectivo.

4. Acreditam que eu consigo.

Quando alguém é “apanhado” a fazer alguma coisa que se considera não ser capaz, tentamos “capturá-lo em flagrante sucesso”, quer utilizando fotos de tipo polaróide ou digital, quer usando a mais positiva e bonita linguagem (“Que maravilha! Vi-te agora a ajudar o teu colega com o trabalho, e estou tão orgulhosa da tua generosidade!”). Assim se leva o outro a ver-se no seu melhor e a reconhecer-se capaz e competente. Repare-se que qualquer problema tem uma excepção, e que o nosso olhar à procura de problemas tem o condão de os encontrar, da mesma forma que a nossa linguagem do “Nunca estás quieto” ou “Estás sempre a bater nos colegas”, sendo imperfeita e não correspondendo à verdade, trás sentimentos de

incapacidade e de interiorização do problema, que tornam mais difícil a sua mudança (o “nunca” e o “sempre”, aplicados a comportamentos inadequados, levam a grande desesperança e a sentimentos e pensamentos do tipo “não há nada a fazer...”).

5. Me ensinam limites e fronteiras do bem e do mal e me disciplinam com amor firme.

São inúmeros os estudos sobre os melhores estilos educativos. Aquele que tem demonstrado mais sucesso, denominado Democrático (em detrimento ao Autoritário e aos Permissivo) deixa claro que a melhor integração de ingredientes inclui elevados níveis de Apoio e elevados níveis de Exigência (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000). Conjugam-se com uma clara posição de amor firme, em que deixar claro as consequências das boas e menos boas escolhas e acções ajuda os mais novos a encontrarem rumos. Nalgumas escolas estão a funcionar, em consequência, projectos que implicam a Construção das Regras da Felicidade (redigidas em conjunto, pela positiva, e não implicando horizontes de erros ou antecipações de problemas, ao mesmo tempo que definem de forma construtiva balizas de acção e suas consequências). Noutras escolas fazem-se com sucesso Mapa dos Erros com que Aprendemos e Mapa dos Sucessos com que Aprendemos. Neste caso edifica-se a ideia de que podemos aprender comos erros, tanto quanto comos sucessos, e deixa-se explicitado que a capacidade de mudança e de aprendizagem é constante, permanente e virtuosa).

6. Me ensinam valores construtivos.

Cada ser humano tem para si um conjunto de valores, que defende e em que acredita, e que redundam na sua carta de intenções de vida. As escolas e as famílias também as têm, mesmo quando implícitas. A este propósito, uma escola de qualidade deve, a meu ver, cimentar alguns valores que a história da humanidade já mostrou serem linhas de rumo, e que a investigação científica tem recentemente demonstrado serem fundamentais para a saúde emocional e física. Destaco aqui o Dia do Perdão (mensal, por período...), onde na escola ou/e na família se trabalha colectivamente a expressão directa do acto de aceitar os erros próprios ou dos outros. Saliento também a função da actividade da Honra da Ajuda, onde se estimula a generosidade e se celebra a maravilha de poder ter a honra de ajudar, gratuita e

graciosamente, alguém. A elas junta-se a Carta de Gratidão, onde se desenvolve a força humana do reconhecimento do valor de alguém na nossa vida, e se explicita essa graça. Formalizar a prática destas virtudes humanas tem demonstrado um forte efeito no bem-estar subjectivo dos seres humanos (Seligman, 2002).

7. Me ajudam a ser feliz.

A felicidade, meta e busca da humanidade, tem hoje, felizmente, galas de temática investida pela ciência. De entre os dados empíricos relativos a estudos de Educação para a Felicidade, sobressai a actividade das Três Bênçãos. Seja para ser conversada em família, ao terminar o dia, ou num final de aula, implica a identificação de três coisas boas que tenham acontecido (nesse dia ou nessa aula), depois reflectir o que se fez para que tais bênçãos acontecessem e, finalmente, imaginar, antecipando, que coisas boas provavelmente me/nos acontecerão amanhã. A eficácia no aumento comprovado dos níveis de felicidade de quem faz esta actividade rotineira e diariamente, merece que seja treinada e posta em prática (Seligman, 2002). Aqui, o objectivo é bem explícito: treinar a atenção ao melhor da vida e o “Efeito de Pigmaleão Positivo”, criando nas nossas mentes a capacidade de imaginar uma realidade positiva futura, e assim aumentar a possibilidade de acreditarmos que ela é possível, e lhe estarmos tão atentos que a potenciamos.

8. Sou respeitado na minha individualidade, aceite e amado como sou.

Sentir-se amado e respeitado é uma das mais importantes e basilares experiências da humanidade. Quando tal acontece, as barreiras das raivas e das incompreensões diminuem, e mesmo as dos insucessos escolares ficam mais frágeis para serem desmontadas. Exemplificamos a actividade da Caderneta dos Sucessos, onde cada um regista, ou por ele e para ele alguém escreve, as pequenas histórias que mostram quanto se respeita essa pessoa na sua individualidade, nas suas peculiaridades, e quanto se ama incondicionalmente. Esta Caderneta tem um especial momento, particularmente rico, que implica assinalar os momentos em que alguém me amou, mesmo quando eu não fui correcto, magoei, frustrei ou desiludi alguém. Ficar registado, ritualizar, celebrar, fazer a festa aos esforços,

melhorias ou maravilhas, são formas potenciadoras do melhor e construtoras, de novo, das emoções mais saudáveis e desejadas: as positivas.

9. Me permitem que decida, aja, tome a iniciativa, tenha voz, tenha algum – mas não excessivo – poder.

Autores como Deci e Ryan (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) têm demonstrado a importância da auto-determinação, autonomização, auto-motivação, e iniciativa no sucesso escolar. Mihály Csikszentmihályi (1990), nos seus estudos sobre o *fluir*, alimenta a noção do valor de “Experiências Ótimas” na vida da escola. Esta é mais uma tendência empiricamente validada que vem ao encontro de experiências a seguir pelo sucesso que estão a demonstrar, e que estimulam o entusiasmo e o envolvimento dos alunos nos projectos pedagógicos. Neste particular é incontornável referir exemplos fabulosos de escolas e projectos de sucesso, de escolas públicas e privadas, como os que envolvem Ensino Cooperativo, Activo, Autónomo, Criativo e Construtivista, como acontece, entre muitos outros exemplos de mérito a acontecer em Portugal, no Projecto Sofia das Escolas Salesianas, no Colégio de Santa Maria, na Escola Sylvia Phillips, no Colégio Sá de Miranda ou na Escola da Ponte.

Termino, tal como tentei fazer ao longo de todo o texto, com uma questão, acreditando que as nossas novas perguntas podem mudar a nossa actual história.

Porque a questão que importa colocar é se o futuro brilhante está realmente assim, sempre, tão distante. E se, pelo contrário, já estivesse aqui há muito tempo, e apenas a nossa cegueira nos tivesse impedido de o ver ao nosso redor e dentro de nós, e nos tivesse impedido de o desenvolver?

Vačlav Havel, na sua Carta Aberta sobre “O poder dos que não têm poder”.

Bibliografia

COBB, S. - Empowerment and mediation; A narrative perspective. *Negotiation Journal*, 9, 3, 1993 (July), pp. 245-255.

COOPERRIDER, D.L.- *Introduction to Advances in Appreciative Inquiry. Constructive Discourse and Human Organization, Vol: 1* Oxford Elsevier Science, 2004.

- COOPERRIDER, D. L., Whitney, D. - Appreciative Inquiry: A positive revolution in change. In Holman, P., Devane, T. (Eds.), *The change handbook: Group methods for shaping the future*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. - *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & Schneider, B. - *Becoming adult. How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books, 2000.
- DECI, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) - *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- ELIAS, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. (Eds.) - *EQ+IQ: How to Build Smart, Nonviolent, Emotionally Intelligent Schools*. Chicago: Corwin Press. 2002.
- FREDERICKSON, B. - The Value of Positive Emotions. *American Scientist*, vol. 91, 2003, pp. 23-28.
- GERGEN, K. J. - The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 198, pp. 266-73.
- GERGEN, K.J.- *The Saturated Self*. New York: Basic Books, 1991.
- Goleman. D.- *Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Temas e Debates, 1995.
- LARRAURI, B. G. - *Programa para mejorar el sentido del humor. Porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid: Ediciones Pirámide, 2006.
- MARUJO, H. & NETO, L. M. - Educating for optimism: New attitudes towards the self, the culture and the relationships. In *Actas del IX Congresso INFAD 2000, Infancia y Adolescencia*, 2000.
- Psicologia positiva nas escolas: metodologias apreciativas na construção da disciplina. In *Actas do XI Colóquio AFIRSE: "Violência e Indisciplina na escola"*. Lisboa, 2001.
 - *Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presenç, 2004.
 - A "Revolução Positiva" em Psicologia e Educação: Conceitos, Metodologias e Práticas. In *Actas do XII Colóquio AFIRSE*. Lisboa, in press.
- MARUJO, H., NETO, L. M. & PERLOIRO, M. F. - *Família e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

- MERTON, R. - *Social theory and social structure*. New York: Free Press, 1968.
- NETO, L. M., & MARUJO, H. A. - *Optimismo e inteligência emocional. Guia para educadores e líderes*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- *Using positive psychology with the poor*. Paper presented at the 3rd European Conference on Positive Psychology, Braga, Portugal, 2006.
 - *As consequências psicológicas do grande terramoto de Lisboa: uma abordagem psico-histórica*, in press.
- NETO, L. M., MARUJO, H. A., & PERLOIRO, F. - *Educar para o optimismo. Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- PINK, D. H. - *A whole new mind: How to thrive in the new conceptual age*. London: Cyan Books, 2005.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. - *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. - Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 2000, pp. 68-78.
- SELIGMAN, M. E. P. - *Authentic happiness. Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2002.
- SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M - Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5 (1), 2000, pp. 5-14.
- SNYDER, C., & LOPEZ, S. (Eds). - *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D., & WALBERG, H. J. - *What do we know: Widely implemented school improvement programs*. Philadelphia, PA: Temple University Centre for Research in Human Development and Education, Laboratory for Student Success, 1997.
- WHITNEY, D., COOPERRIDER, D. L. - The appreciative inquiry summit: An emerging methodology for whole system positive change. *Journal of the Organization Development Network* Vol. 32, 2000, pp. 13-26
- ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG, M. C. & WALBERG, H. J. - *Building School Success through Social and Emotional Learning: Implications for Practice and Research*. Chicago: Teachers College Press, 2003.

Viver a Escola Católica

Escola Católica, contexto democrático e eclesial

D. ANTÓNIO BALTAZAR MARCELINO (*)

A sociedade democrática e o seu âmbito

Não é fácil a vivência em democracia, mormente quando se jogam valores que podem suscitar receios de poder e de influência ou que afectam interesses de qualquer ordem. Democracia é condição de enriquecimento por via de legítimas expressões, de contributos diversificados, de pluralismo sadio e expressivo nos diversos campos do agir pessoal e colectivo. No fundo, democracia é um exercício diário de cidadania, liberta de constrangimentos inadmissíveis e preconceitos de qualquer ordem. Não sendo uma forma social e política totalmente perfeita é ainda a que melhor respeita as pessoas, lhes dá campo de opinião, de confronto e de acção e onde os abusos mais facilmente se detectam e se podem denunciar e corrigir.

As expressões democráticas maioritárias, senão conferem direitos absolutos, nem qualificam moralmente os valores comportamentais, porque nunca se poderá dizer que tudo o que é legal é moral são, no entanto, uma forma legítima que permite decidir e ultrapassar impasses.

O poder, constituído por expressão democrática dos cidadãos, deve ser sempre o mais interessado em promover a democracia e em dar testemunho de expressões plurais que não impeçam monolitismos e blocos fechados. Quando não o faz, ou entrou em desagregação ou está ele próprio já inquinado de uma tentação centralizadora e totalitária, que o torna prejudicial ao bem público e menos legítimo ante a comunidade.

O primeiro a não ter medo da democracia é o governo verdadeiramente democrático. Se lhe compete regulamentar as relações sociais, não o pode fazer senão na fidelidade à Constituição, porque também ela só será fiel à

(*) Bispo emérito de Aveiro. Membro da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

democracia na medida em que reconhece, respeita, promove e defende os direitos de todos, pessoas e instituições legitimamente reconhecidas.

As fases de transição democrática não se podem perpetuar, nem podem sedimentar opções que podem não ser já a expressão legítima e livre do entender e do querer do povo.

As maiorias políticas podem ser campo de tentação para desvirtuar os caminhos da democracia e para defender e garantir interesses ideológicos ou outros. Por isso, nunca é demais afirmar que a honestidade e a humildade têm de ser apanágio dos servidores do bem comum que legislam, governam ou julgam. Sem estas atitudes, o espírito de serviço facilmente se desvirtua, se corrompe e se torna mais favor próprio ou de grupos, que serviço à comunidade.

A escola na sociedade democrática

A escola é, talvez, a instituição pública mais sensível à verdade democrática de um país, ou à falta dela. O direito de aprender e de ensinar são, em democracia, direitos que não se podem esquecer ou menosprezar numa sociedade aberta.

Todos os regimes, verdadeiramente democráticos, procuram uma escola válida, igual para todos, ao alcance de todos e usufruída por todos em pé de igualdade. Todos pedem e exigem que a escola funcione, ensine, eduque e seja espaço de garantia de um futuro de qualidade para o país. Respeitam-se as diferenças culturais e religiosas, promove-se campo adequado para cada uma delas, tira-se partido das mesmas para o enriquecimento de experiências novas de convivência plural. Se há alguma instituição que não permite um esquema único e monolítico é a escola, porque nenhuma educação livre pode ser unidimensional ou aferrolhada e escrava por projectos únicos, sempre pobres e empobrecedores.

Hoje já se fazem experiências inter-escolas, sempre enriquecedoras, porque todos vão descobrindo, quando o objectivo da escola é o melhor e maior bem do aluno que, do saber e da experiência múltipla e diferenciada, resulta sempre uma melhoria de serviço e de ajuda positiva para todos.

Neste contexto, surge o direito legítimo de escolas com projectos educativos diferentes, respeitando, como é óbvio, a finalidade primeira da

escola e as exigências fundamentais da mesma, na sua missão educadora e transmissora de saber.

O dever do Estado de garantir um ensino válido e qualificado comporta também, em democracia, a promoção destas escolas que prestam um serviço público, ao lado das escolas estatais. Nunca legitimamente se poderão considerar as escolas privadas como subsidiárias, supletivas ou concorrentes das escolas estatais, mas sim como contributos diferenciados que enriquecem o processo escolar, como propostas a favor de todos.

Todas as escolas podem beneficiar de uma diferenciação múltipla de instituições escolares e é dado adquirido que uma escola privada ou não estatal, que não vise outros objectivos que os educativos, tem mais liberdade e oportunidade para investigar, inovar, experimentar, propor e constituir-se como uma referência válida, no contexto escolar e educativo de um país.

Quem compreender bem a missão educativa e o lugar da escola na realização desta missão e não for escravo de ideologias redutoras e paralisantes, nem de interesses corporativos, facilmente verifica e aceita como coisa normal, legítima e eminentemente positiva e útil, a escola privada no contexto nacional escolar. Assim em Portugal e em qualquer país livre da Europa ou do mundo, nos diversos graus de ensino, do infantil ao superior. Vão-nos chegando notícias, frequentemente silenciadas nos meios de comunicação social, vindas de países da EU e não só, sobre as orientações concretas de diversos governos, ao aperceberem-se que, no apoio às escolas privadas, se encontra um estímulo certo para ajudar a resolver problemas graves das escolas estatais.

Continuo a pensar que o Estado não tem vocação para determinados serviços públicos e que, em vez de ser ele a realizá-los, se devia preocupar mais em garantir condições para que os mesmos sejam realizados, com qualidade, a favor de todos e em igualdade de prestação.

A escola privada de livre acesso por escolha dos pais ou dos alunos, segundo a sua idade e grau de ensino, pode constituir a plataforma válida para a generalização da liberdade do direito de aprender e de ensinar. Ninguém pode negar aos pais o direito de escolher a escola para os seus filhos. Este direito torna-se possível quando as condições de escolha são reais. Estas têm, em democracia, de se tornar progressivamente objectivas, sem desvios, nem recuos no processo.

A escola católica numa sociedade democrática e plural

É natural que muitos se interroguem sobre o porquê e o para quê da escola católica.

Ela situa-se, numa sociedade livre, na missão evangelizadora da Igreja, uma missão que, ao mesmo tempo, com o anúncio de Jesus Cristo a todos, um anúncio que comporta um contributo humanizador das pessoas e da sociedade, é uma proposta de valores humanos, culturais e morais, a transmitir, acessíveis e válidos para o crescimento individual, enriquecimento das relações pessoais e suporte de compromissos sociais, através dos quais se expressam as exigências práticas dos direitos humanos fundamentais, em ordem a uma cidadania universal e responsável.

Nunca, e a nenhum título ou razão, a escola católica se pode dispensar de ser, em primeiro lugar, uma escola qualificada e válida, que transmite aos alunos, de modo sistemático, o saber que os ajuda a ser e a agir, lhes dá acesso ao património cultural nacional e da humanidade, desenvolve neles, de modo normal, as suas capacidades e dons, lhes abre caminho a uma vida com sentido e horizontes, os capacita para saberem fazer a síntese correcta entre a cultura e a vida, e os leve, por fim, a uma integração social, respeitadora e responsável, num mundo plural e com minorias diversas, aberto e sem fronteiras.

É sempre um projecto educativo explícito o meio adequado de a escola se apresentar com na sua identidade e fisionomia própria e mostrar, ao mesmo tempo, a indicação clara do caminho que se percorre para realizar o acto educativo. Neste projecto tem lugar cimeiro o aluno, os pais e encarregados de educação, a entidade proprietária e a direcção da escola, os educadores, docentes e não docentes, todos a constituir uma comunidade educativa, activa e participativa, segundo a condição de cada um os membros da mesma comunidade. Esta propõe-se integrar ainda a realidade local, consciente de que a educação é, também, ajudada ou prejudicada pelo ambiente circundante. Por fim, não permite que os diversos agentes comunitários com responsabilidades sociais no meio, se sintam alheios ao serviço público fundamental, que a escola pretende realizar.

Toda a escola deve ser escola de valores, morais e éticos, valores comportamentais que vão ajudando, a partir do interior da pessoa, a livre formação de uma personalidade harmónica e equilibrada, livre e responsável.

Por isso, falar de uma escola neutra é falar de uma contradição com a missão educativa e de uma impossibilidade real. O conceito de neutralidade já de si não é neutro. Comporta e propõe atitudes que nunca são anódinas, nem inconsequentes. A pretexto desta impossível neutralidade têm-se destruído pessoas, fechado horizontes, adulterado o sentido que a vida não dispensa.

A escola católica é confessional na sua inspiração, deve manifestá-lo sem complexos, e nunca pode ocultar nem esquecer esta sua condição. Jesus Cristo é, de facto, o modelo e a última referência crítica do seu agir. A mensagem evangélica, no seu conteúdo, modelos testemunhantes e pedagogia própria, abre caminhos de vida para quem está submetido ao processo de uma formação global e integral.

No caso português, em que as raízes pátrias, a cultura e a história, o contexto familiar e, ainda em grande parte, o contexto social, são globalmente subsidiários da mensagem cristã, a escola católica tem um papel relevante. Ela não está animada por motivos ou dinâmicas de proselitismo ou de imposição religiosa. Constitui, porém, um valioso auxílio de manutenção e promoção de uma riqueza cultural, traduzida em vida concreta, de cultura e arte, costumes e tradições, que permitem a manutenção da nossa identidade e a preservação enriquecida do contributo que podemos dar a outros povos, sem espírito de superioridade, mas também sem complexos de inferioridade. Vivemos num mundo aberto, onde o dar e o receber são atitudes normais e têm lugar garantido para quem o souber ocupar validamente.

A escola católica no contexto pastoral

Tratando-se de uma instância evangelizadora com as características antes referidas, a escola católica, sob qualquer das formas, canonicamente reconhecidas e propostas (escolas de dioceses, de paróquias, de institutos religiosos ou laicais, de grupos associativos ou de pessoas e famílias que aceitam as exigências do seu projecto educativo), tem missão própria na pastoral da Igreja.

Para além do anúncio de Jesus Cristo, mas por força deste, a sua missão realiza-se através do contributo de leigos responsáveis e preparados para a acção educativa e escolar, do diálogo colaborante com as outras instâncias educativas num mundo plural e aberto, da atenção à família e aos seus

direitos e deveres, relacionados com a sua tarefa e missão de educar, da preocupação de investigação e criatividade, da sensibilidade em relação aos mais desfavorecidos e, também, aos mais beneficiados de bens materiais, hoje tão tentados por uma suficiência, que facilmente redundam em novas formas de pobreza.

Nem sempre as instituições da Igreja têm prestado atenção ao papel evangelizador das suas escolas, o que manifesta falta de atenção à nova situação da Igreja no contexto social e às mediações de que dispõe para uma presença e um diálogo objectivo com a sociedade.

Cada vez mais a vida das pessoas, mormente no seu período de mais intensa formação sistemática, está mais ligada e por mais tempo à escola. É um facto que a acção pastoral não pode descurar.

Uma maioria das escolas católicas do país são do sector e grau da educação da infância, um mundo onde se espelha a situação de muitas famílias e que se tornou propício para o encontro motivado e interessado com os pais. Outras escolas são dos diversos ciclos, onde se proporciona hoje a apresentação das melhores propostas para a vida, que, noutras circunstâncias, facilmente, por acção ou omissão, se podem calar ou desvirtuar.

A síntese cultura/vida, que nenhum processo educativo pode esquecer como objectivo num processo de educação escolar válida, ganha na escola católica outra dimensão, traduzida pela capacidade de uma síntese cultura/vida/fé, entendida a fé como vivência cristã que ilumina o saber e o agir diário. Esta síntese faz-se, também, fora da escola, mas em extensão da mesma, na comunidade paroquial, nos movimentos juvenis, nas actividades espirituais, culturais e lúdicas, na abertura a propostas vocacionais alargadas e diversificadas, onde a liberdade pessoal e o seu exercício encontram espaço diário de reflexão e oração, de experiência apostólica e comunitária, de contacto com modelos diversificados e, conseqüentemente, de decisão pessoal.

Razões de esperança e preocupações acrescidas

A escola católica, tal como a Igreja a concebe e se apresenta agora no contexto educativo, é uma realidade relativamente nova a que a Igreja tem dado uma atenção especial a nível mundial e, com especial cuidado, a nível

dos países europeus. Não faltam documentos, intervenções e organizações adequadas, a dar conteúdo e sentido de acção a estas instituições.

Porém, apesar deste facto ser mais recente a nível geral, quem conhece a história e a sabe ler sem preconceitos, nem olhares enviesados, sabe, também, que sempre a Igreja Católica teve preocupações em relação à educação escolar e à cultura, e sempre tentou dar-lhes a melhor resposta. No seu seio nasceram, por esse mundo fora, as escolas para o povo mais humilde e fez das suas escolas próprias, os seminários, orientados, embora, para a formação dos futuros padres, casas e escolas abertas para milhares de jovens, de todos os países de tradição cristã. Foi na Igreja que nasceram as universidades para levar a cultura mais longe. Os mosteiros, que enchem a Europa, tinham ao lado escolas para o povo vizinho. A acção missionária foi sempre acção educativa e ensino escolar no possível mais alargado. Foram os institutos religiosos, com carisma educacional, que criaram e abriram, ao longo do tempo, escolas por esse mundo fora, escolas que formaram as elites sociais que implementaram depois os caminhos novos nas sociedades que se abriam à sua independência e autonomia política. Foram, também, em Portugal, os colégios das ordens e congregações religiosas que proporcionaram a muita gente uma educação esmerada. Foi ainda na Igreja que nasceram, por obra de seus responsáveis, as primeiras escolas profissionais, que serviram de suporte para a vida, a muita gente.

Não é exagerado afirmar que a primeira democratização do ensino em Portugal é prévia à revolução de 1974 e se deve à Igreja Católica, como o podem testemunhar as dezenas de pequenos colégios, abertos em vilas e aldeias do país, onde não tinha chegado ainda, nem chegaria tão depressa, a possibilidade de muitos poderem estudar para além do que lhes era proporcionado, fruto de um sacrifício generoso, nem sempre reconhecido, dos professores primários.

A evolução da sociedade e a conquista de uma legítima autonomia levou os Estados a assumir maior responsabilidade no campo da educação e do ensino das novas gerações e, também, dos que iam tendo oportunidade de acesso ao ensino superior. Poderá assim parecer que já não se justificam as escolas privadas, uma vez que o Estado parece ter tomado, a seu cargo, todo o ensino escolar. Este é o raciocínio fácil de ideólogos laicos, que se incomodam com toda a acção da Igreja fora dos templos, enquanto não puderem intervir dentro deles.

Vivemos em democracia e todas as manifestações a favor do melhor bem de todos os cidadãos têm lugar e são desejáveis. Não respeitar esta realidade é regressar ao poder único de tipo centralizador. A escola, projecto de uma sociedade só pensada por alguns e dentro dos seus quadrantes ideológicos, é própria dos países de ideologias totalitárias, sempre e inevitavelmente redutoras.

A Igreja, se fomenta a participação activa dos cristãos na escola, por via da sua vida profissional, não pode deixar de marcar presença institucional através das suas escolas, que em nada desmerecem no confronto com as escolas estatais. Um e outro modo de presença são complementares e com eles ganham o Estado e a sociedade. Trata-se de uma presença em campo comum, o da educação, que acaba por ser, campo de todos.

Todas as escolas católicas numa diocese, sejam diocesanas ou não, se devem integrar no projecto comum da acção pastoral e coordenar-se numa acção orgânica ou de conjunto.

A democracia parece ainda pouco solidificada em alguns aspectos da nossa sociedade e as apetências, em relação a sectores determinados, manifestam-se de diversos modos. Mais do que promover e somar contributos válidos num campo tão difícil e problemático como é a educação escolar, não obstante o favor claro da Constituição, a tentação do monopólio estatal não é fantasia.

Pela qualidade do ensino prestado e da educação procurada, pelos valores propostos e pela abertura do projecto educativo e da comunidade educativa, pelo trabalho realizado com a família e no respeito para com a mesma, pela centralidade do aluno, como pessoa, e pelo empenhamento dos agentes escolares, a escola católica será mais um parceiro acolhido e desejado, que um concorrente incómodo.

A Igreja deve ter consciência desta realidade, não apenas para que possa, de modo eficaz, assumir o seu dever social e se aproveitar do seu direito, como instituição educativa, mas, também, para que possa contribuir para exorcizar os perigos de um estatismo totalitário, anti democrático e empobrecedor. Também esta é sua função e não pouco importante ou significativa.

Abrir-se ao meio: a dimensão comunitária da Escola Católica

JORGE FERREIRA COTOVIO (*)

Considerações prévias

Para actuarmos com alguma eficácia na transformação da nossa sociedade, necessitamos de conhecer bem o ambiente que nos circunda – uma tarefa assaz difícil, uma vez que as rápidas mudanças estruturais, a todos os níveis, afectam cada vez mais o quotidiano das pessoas. Destarte, começo por olhar a sociedade em geral, mergulhada nas suas fragilidades, mas também encerrando aspectos muito positivos e desafiadores que não nos podem deixar quietos e indiferentes. Seguidamente, vou procurar descobrir as potencialidades intrínsecas da Escola Católica (EC), que lhe permitem assumir projectos de mudança e melhoria, não só porque é escola, mas também pela mais valia de ser “católica”.

Finalmente, aponto algumas pistas de acção concretas, que poderão (e deverão) ser desenvolvidas pelas EC, de forma a assumirmos um papel preponderante na sociedade actual, na busca constante de maior justiça, equidade, fraternidade.

1. Um olhar ao meio onde se inserem as nossas escolas

1.1. As fragilidades

Não nos será difícil, infelizmente, descobrir as *sombras* que invadem a nossa sociedade, minando-a, tornando-a mais vulnerável e arrastando na sua debilidade não só os que, por circunstâncias várias, são mais fracos e influenciáveis, como também muitos dos que se dizem fortes e decididos.

(*) Mestre em Administração Escolar/ Educacional pela Universidade Católica Portuguesa; Integra a Direcção do Colégio de São Teotónio (Coimbra); Coordenador do Núcleo das Escolas Católicas (NEC) da Diocese de Coimbra.

A mudança parece ser o único aspecto estável na sociedade hodierna. Tudo o resto se alterou profundamente com repercussões na vida política, social, económica, cultural.

A globalização faz-nos sentir tão próximos e simultaneamente tão afastados uns dos outros. Ficamos impressionados com as consequências de uma catástrofe natural, algures no Pacífico, até somos capazes de contribuir monetariamente para um pedidório da AMI, mas nem nos apercebemos que o nosso vizinho do lado padece doente no hospital, ou nem mesmo alguma vez o tratámos pelo nome (que tantas vezes desconhecemos).

Na aldeia global cabem todos. Mas nem todos têm a nossa cultura, pensam como nós, assumem os nossos estilos de vida, seguem as nossas crenças religiosas. Ao invés de nos enriquecermos com a diferença, entramos em conflitos étnicos, culturais, religiosos. No máximo, toleramo-nos, sem criar laços.

Fomentamos a “latria do efémero”, adoramos o que dura pouco, usamos e deitamos fora, mesmo a nível dos afectos. A palavra de ordem é “consumir”. E como gostamos das (novas) catedrais do consumo – as grandes superfícies comerciais! E quando já não há dinheiro real, nem dinheiro de plástico, nem o orçamento suporta mais as dívidas, o olhar e a mente consomem avidamente as coisas, viaja-se no imaginário e consomem-se comprimidos para suportar a vida.

Na sociedade da informação e comunicação, consome-se, sem digerir, (tudo) o que se ouve e lê e viaja-se em hiper-auto-estradas a velocidades altíssimas sem necessidade de sair de nossa casa. Sem obstáculos, sem filtros, sem uma consciência crítica, apurada, das coisas (porque tudo se relativiza), com naturalidade se consome (toda) a informação, se embarca no facilitismo, no que dá prazer sensorial. Aprende-se a “comunicar” sem se conhecer o outro, sem estabelecer relação, sem nunca ter estado presencialmente com o interlocutor. A epidemia do virtual propaga-se (quase) sem darmos conta. Mas julgamos estar “em rede”, em “comunhão”...

Nesta sociedade do consumo, vale quem (mais) produz. Os números, as estatísticas, a competição, a ânsia desenfreada de se alcançar os fins sem olhar aos meios prevalecessem sobre a pessoa que habita em cada número de contribuinte. Idolatriza-se quem tem sucesso mediático, quem triunfa, quem tem poder, fama, um bom nível de vida, mesmo que seja à custa da fuga aos impostos, da corrupção, ou de passar por cima de tudo e de todos.

Os produtos *light* desenharam este homem *light*. Sem pontos de referência, ele vive num grande vazio moral, não é feliz, ainda que tenha materialmente tudo. Tudo interessa ao homem *light*, mas só a nível superficial. Tudo aceita, faltando-lhe critérios sólidos na sua conduta. Nele tudo é etéreo, banal, permissivo. Presencia tantas mudanças e tão rápidas que se baralha e não sabe onde encontrar segurança. É um bom profissional na sua especialidade, mas fora desse contexto está à deriva, sem ideias claras, escravo de um mundo cheio de informação, que o distrai e que gradualmente o converte num homem superficial, permissivo (Rojas, 1994: 5-8).

Fomentamos o hiper individualismo, contando somente o *eu*, elevado ao máximo expoente. Este ego+ismo suporta pouco a paciência, o sacrifício, a renúncia. O *ter* sobrepõe-se ao *ser*.

Numa sociedade com estas características, não há lugar para Deus. Aliás, mais que o ateísmo, mais do que os “católicos não praticantes”, invade-nos a praga do indiferentismo religioso, dos sem-religião (Bianchi, 2006: 29). Sem Deus, sem referências espirituais, abre-se caminho ao esotérico, à *New Age*, a novas formas de *espiritualidade*, ou simplesmente deixa de haver caminho, sentido para a vida.

A família, considerada “célula primeira e vital da sociedade” (AA 11), terá sido a primeira estrutura a ser afectada por todas estas alterações. É certo que nunca houve sociedades modelares, nem famílias “estáveis” e perfeitas. Mas a deficiente concepção teórica e prática da independência dos cônjuges entre si, as ambiguidades acerca da relação de autoridade entre pais e filhos, as dificuldades que a família experimenta na transmissão dos valores e o número crescente dos divórcios (FC 11) são sinais bem evidentes da crise que a instituição familiar hoje enfrenta. Com gravíssimas consequências. profundo pluralismo...

1.2. As consequências das fragilidades...

Ponho o enfoque na família. Como estrutura societária fundamental, berço das primeiras relações afectivas e sociais, é directamente abalada pelas fraquezas do meio envolvente. Habitados, como estamos, a lidar nas nossas escolas com os alunos e famílias, facilmente nos apercebemos dos dramas decorrentes de uma separação, de um divórcio, de uma família aparentemente estável mas que é tudo menos “íntima comunidade de vida e amor” (GS 48). Nestas situações, quantas vezes não se perde o sentido da vida e se abrem as portas à droga e à delinquência?

Na sociedade da produção e do consumo, conta quem produz e quem tem poder de compra. Na orla, pululam e sobrevivem os desempregados, os idosos, as pessoas portadoras de deficiência, os doentes, os carenciados.

Na era da globalização, em que é fácil cruzarmo-nos com um africano, um europeu do leste, ou um árabe que vieram para o nosso País à procura de melhores condições de vida, quantos imigrantes não se sentem explorados e marginalizados, sem terem alguém que os apoie e defenda?

Na sociedade hedonista (e *light*) em que vivemos, onde tudo faz apelo ao prazer, despido de qualquer contexto, quantas pessoas não são escravas do sexo, do materialismo, do facilitismo, não sentindo qualquer apetência para o trabalho, para a gestão equilibrada (e austera) do orçamento familiar, nem coragem para enfrentar as dificuldades, caindo, não poucas vezes, no desapatamento, no vazio moral, na depressão, na solidão?

Todos sabemos (ou imaginamos) quão dramáticas são estas situações, umas mais evidentes, outras mais camufladas, mas todas resultantes de circunstâncias (bem) adversas que ensombram a nossa sociedade, neste limiar do III milénio.

1.3. As virtualidades

Perante um quadro tão negativo como o descrito, quase que apetece pedir ao nosso Deus um novo dilúvio para fazer nascer uma nova geração... Não. As sombras existem porque há luz! E esta sociedade, em permanente mudança, encerra muitos aspectos positivos que urge potenciar.

Na *Familiaris Consortio*, João Paulo II realça a consciência mais viva da liberdade pessoal, uma maior atenção à qualidade das relações interpessoais, a promoção da dignidade da mulher, um maior cuidado na educação dos filhos, a consciência de que a família pode e deve participar activamente na construção de uma sociedade mais justa (FC 6).

Por sua vez, Enrique Rojas (1994), sublinha como “o positivo dos nossos dias” os grandes avanços da ciência e da técnica, a revolução informática e das comunicações, o maior respeito pelos direitos humanos, a preocupação pela justiça social, a busca equilibrada do conforto e bem-estar, a igualdade de oportunidades, a preocupação para que a cultura chegue a todos, a consciência ecológica, o nivelamento homem-mulher (pp. 93/94).

A este leque iluminado, poderia acrescentar uma maior atenção para com os mais fracos, a denúncia (pronta) de situações de injustiça, o combate

à corrupção, o maior respeito para com as minorias, a emergência de uma cultura solidária, a humanização das estruturas, etc.

1.4. As consequências das virtualidades...

O primeiro efeito deste olhar positivo sobre o meio onde se inserem as nossas escolas é “pedagógico”: aprendermos a ver o lado bom das coisas, dos factos, das situações, das pessoas. Esta atitude pró-activa estimula-nos, dá-nos mais força e coragem para enfrentarmos e superarmos as dificuldades.

Nas nossas comunidades educativas temos muitos pais conscientes do seu importantíssimo papel e que, sensibilizados, podem colaborar com os filhos em iniciativas solidárias.

Temos um ambiente ávido de valores – porque as pessoas vão sentindo o vazio que decorre da ausência de referenciais seguros. Neste contexto, a sociedade, mesmo os que vivem a indiferença religiosa, continua a esperar muito da Escola Católica, não só porque tem tradição de qualidade e seriedade (e tem horários “dilatados”), como também porque transmite e vive os grandes valores universais, designadamente o da solidariedade.

Quando as tradicionais estruturas educativas entraram em declínio, a expectativa é grande relativamente à Igreja e às suas escolas. A paternidade mais responsável, o sentido crítico mais apurado (tanto dos pais como dos filhos), a maior atenção para com os mais fracos da sociedade são desafios estimulantes para as nossas comunidades educativas. Há que aproveitar estes ambientes favoráveis, assim como os meios tecnológicos que a sociedade da informação e comunicação põe ao nosso dispor, poupando recursos e tempo e potenciando sinergias.

E se as estruturas societárias se vão “humanizando”, as nossas escolas católicas terão de ser cada vez mais espaços privilegiados onde se proclama e experiencia o humanismo cristão.

2. As potencialidades da Escola Católica

2.1. Como “Escola”

Antes de mais a Escola Católica deve ser *Escola*, pois “se não for «escola» e não reproduzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola «católica»” (SCEC, 1981, nº 25).

A (ainda) actual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) elenca onze funções da escola portuguesa. No contexto da presente abordagem, salientava as seguintes:

“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (art. 3º, alínea b);

“Assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (art. 3º, alínea d);

“Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres (art. 3º, alínea f).

Também as últimas reformas e reorganizações curriculares dão grande ênfase à dimensão solidária da escola, não só aproveitando as Áreas Curriculares Não Disciplinares, como também as Actividades de Enriquecimento Curricular, como refere o seguinte diploma:

“As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo (...) incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da educação” (D.L. 6/2001, art. 9º).

Uma escola que, entre outras, encerra estas características assume-se, sem dúvida, como “lugar de formação integral” (SCEC, 1981, nº 26) visando a “promoção total da pessoa” (nº 29).

Esta formação integral da personalidade, como tarefa fundamental da escola (Tedesco, 1999: 116), tem subjacente a educação para os valores, com destaque para a liberdade e solidariedade, como refere Roberto Carneiro (2001):

“O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de ajudar a encontrar um sentido para a vida. Quer isto dizer que o projecto educativo integral (...) assenta a formação pessoal e social numa Educação para os Valores” (p. 248).

Em 1996, a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* considerou que a educação se deve organizar à volta de quatro aprendizagens

fundamentais, intimamente correlacionadas, às quais chamou *pilares da educação*: (i) *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, de forma a “aprender a aprender”; (ii) *aprender a fazer*, para poder agir com eficiência sobre o meio envolvente; (iii) *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade mais plural e pacífica; (iv) *aprender a ser*, como síntese das aprendizagens anteriores, com vista a desenvolver o ser humano na sua pluridimensionalidade (Delors, 1996: 77-88).

A propósito destes “pilares”, Roberto Carneiro (2001) realça a urgência de aprendermos a viver juntos novamente – atitude que desdobra em *aprender a viver juntos*, *aprender a aprender juntos* e *aprender a crescer juntos* – promovendo os valores da interculturalidade, da tolerância e da paz (pp. 79-82; 225). Para atingir este desiderato, o autor propõe uma sólida formação integral (portanto também religiosa) proporcionadora de um diálogo entre crenças (pp. 80/81), assim como uma atitude de escuta e respeito ao próximo:

“Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar – ao invés de depreciar – o património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, (...) são tarefas instantes da educação moderna” (p. 176).

Inseridos como estamos numa Europa comunitária sonhada e construída sob “os desígnios da paz, da liberdade, da autonomia, da solidariedade e da segurança que surgiram como valores fundamentais de sustentação para a Europa do pós-guerra” (Carneiro, 2001: 213), há necessidade de “consolidar, entre todos, uma Europa do século XXI mais bela e mais humana; mais eficaz, mais rica e mais solidária também; mas, sobretudo, mais sábia, mais democrática, mais pacífica e mais feliz” (*I Congresso Europeu de Educação*, 1996: 9).

Vem de longe a discussão se a escola é fruto da sociedade onde se insere ou se, pelo contrário, é agente de transformação dessa mesma realidade circundante. Não tendo a pretensão de aprofundar este debate, é demais evidente que escola e sociedade estão profundamente interdependentes. A escola é constantemente envolvida e penetrada pela mentalidade e pelos costumes do ambiente social. Mas também influencia a sociedade. Fruto da educação recebida na família e na escola, o indivíduo, na vida activa, prestará “o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (LBSE, art. 3º, alínea e).

A este propósito, é deveras interessante o artigo de Xesús R. Jares (2006), baseado no seu (recente) livro “Educar para a Verdade e Esperança”. O autor defende que a escola assume um papel interventor fundamental na transformação da sociedade. Neste sentido, propõe que se deve estruturar o trabalho educativo de aula e da escola em torno de projectos comunitários e de melhoria, abrindo-se plenamente ao meio envolvente:

“A escola como unidade de intervenção educativa numa determinada zona deve exercer o seu papel de liderança na sua comunidade, impulsionando a participação de todos os sectores e aproveitando educativamente os recursos de qualquer tipo da zona. Neste sentido, a escola deve organizar-se de forma osmótica com o seu meio envolvente, integrando os estudantes e o resto da comunidade educativa em projectos de melhoria, comunitários e solidários. Para tal, deve iniciar-se este projecto educativo de organização democrática e comunitária nas aulas e no estabelecimento de ensino para depois integrar e integrar-se no seu meio envolvente. (...) É importante que a própria escola gira práticas solidárias de compromisso social através de parcerias escolares com outros estabelecimentos educativos, organização cooperativa dos recursos, campanhas de sensibilização, apoio a determinadas colectividades, etc. Como vivemos e constatámos, a participação de toda a comunidade educativa em tarefas educativas comuns da escola não só a estrutura comunitária e democraticamente, como gera confiança mútua e esperança no projecto educativo da escola” (p. 2).

Como verificamos, para a EC ser aberta ao meio envolvente, para ser solidária para com os que mais sofrem, para fazer emergir a sua dimensão comunitária, nem necessita de ser “católica”. Basta ser “escola”. Mas as nossas EC têm argumentos que sublimam e potenciam os valores “humanos”, dando-lhes um sentido pleno, como seguidamente vamos comprovar.

2.2. Como Escola “Católica”

A EC visa a promoção do homem integral, tendo como paradigma Jesus Cristo (SCEC, 1981, nº 35).

Basta isto para entendermos que a EC deve constituir-se em comunidade que tem por fim a transmissão dos valores da vida (nº 53); para entendermos que se deve abrir aos outros, respeitando os seus modos de pensar e de viver (nº 57); para entendermos que deve levar os alunos a viver a sua vocação específica em solidariedade com os outros homens e sempre empenhados

em transformar o mundo (nº 45); para entendermos que os alunos da EC são chamados a ser testemunhos vivos do amor de Deus entre os homens (nº 46); para entendermos que a EC está ao serviço da sociedade, no seu conjunto (CEC, 1997, nº 16); para entendermos que a EC é sensível aos apelos vindos da Igreja ou da sociedade “que reclamam paz, justiça, liberdade, progresso para todos os povos, ajuda fraterna para as pessoas menos afortunadas” (SCEC, 1988, nº 45).

Também os nossos Bispos, atentos à realidade nacional enfermada por tantas carências, sublinham a dimensão solidária da EC e estimulam-na a formar os alunos para assumirem um compromisso na transformação do mundo:

“O esforço de síntese entre a fé e a vida em que os educadores cristãos voluntariamente se empenhem levará os alunos a descobrirem que a própria felicidade depende da capacidade de doação aos outros. A solidariedade com os outros, a começar pelos que se encontram mais perto, é aquilo que deve distinguir o cristão. (...) A assimilação dos valores do Evangelho leva os alunos a tomarem consciência da sua responsabilidade na transformação do mundo. Cristo denunciou a desordem do mundo e propôs critérios de mudança. O objectivo último da educação cristã não pode ser outro. Os alunos da escola católica deverão ser, portanto, agentes promotores de uma sociedade mais harmónica e fraterna” (CEP, 1981, nº 10).

A abertura da escola ao meio, de forma a existir uma cumplicidade entre a vida e a escola, é uma exigência (acrescida) da EC, como referem os nossos Bispos, na mesma Nota Pastoral:

“O espírito de abertura é uma exigência que decorre da própria natureza da escola católica e que deve impregnar todas as suas actividades. Se a pedagogia de hoje recomenda que a vida entre na escola e que a escola desça até à vida, com motivação muito mais profunda o deverão fazer as escolas da Igreja.

Mas, independentemente desta simples perspectiva pedagógica, elas poderão e deverão ser um centro de irradiação no próprio meio social em que se integram. (...) A abertura da escola católica ao meio será uma das resultantes da vivência cristã. Ela representa o testemunho cristão das instituições eclesiais de ensino que, a exemplo de Cristo, se colocam ao serviço dos outros” (nº 13).

Amar o próximo é uma exigência evangélica que toca sobremaneira as comunidades educativas das nossas EC. E Bento XVI (2006), na sua primeira

Encíclica – *Deus é Amor* – enfatiza a prática da caridade “porque o ser humano, além da justiça, tem e terá sempre necessidade do amor” (nº 29).

No mesmo documento, o Papa enaltece o papel desenvolvido por todos quantos, generosamente, dão o seu tempo em prol dos mais necessitados:

“Um fenómeno importante do nosso tempo é o aparecimento e difusão de diversas formas de voluntariado, que se ocupam de diversos serviços. Desejo deixar aqui uma palavra de particular apreço e gratidão a todos aqueles que participam, de diversas formas, nestas actividades. Tal empenho generalizado constitui, para os jovens, uma escola de vida que educa para a solidariedade e a disponibilidade para darem não simplesmente qualquer coisa, mas também se darem a si próprios” (nº 30).

E uma escola (católica) que procure ser uma verdadeira comunidade educativa, integrada, obrigatoriamente, além dos alunos, dos pais, dos funcionários docentes e não docentes, também o próprio meio circundante (Marcelino, 1994: 59). É a comunidade a assumir a sua dimensão “comunitária”, no sentido mais lato.

3. Como agir, reagir e interagir?

Do exposto, facilmente se depreenderá que a EC deve estar *encarnada* no meio e deve ser um pólo transformador desse mesmo ambiente envolvente. Ou seja, no limite, a EC devia considerar (também) seus os problemas, os anseios (e os contentamentos) da comunidade onde está inserida. E nestas *coisas* do “espírito”, quanto mais a EC se abrir à comunidade, mais *comunidade educativa* ela se torna.

Não há receitas feitas. Cada EC é uma realidade e insere-se num contexto específico que só ela conhece (às vezes não muito bem...). Todavia, atrevo-me a partilhar pistas de orientação resultantes da minha experiência pessoal, quer vivida quer *ouvida*, que devem ser entendidas como ténues contributos para uma actuação concertada e eficaz de cada EC.

Comecemos por conhecer (bem) o meio envolvente (que deve estar bem caracterizado no Projecto Educativo...). Quais as principais carências? Onde é que a nossa escola pode colaborar, com sucesso? Integremos estas necessidades nos Projectos Curriculares de Escola, de forma a comprometermos toda a comunidade. Aproveitemos todas as disciplinas, especialmente (para ser pragmático...) a aula de EMRC, assim como a Área de Projecto, a Formação Cívica, as Actividades de Enriquecimento

Curricular. Procuremos transformar as dificuldades em recursos. As situações problemáticas encontradas são ótimos pretextos para os alunos desenvolverem competências e promoverem valores, designadamente o da solidariedade.

A nossa atitude tem de ser de confiança, acreditando que as nossas escolas têm possibilidades de contribuir para a solução de situações problemáticas (ou, pelo menos, de minorar os seus efeitos). Não nos é exigido que façamos muita coisa e com muita importância social. Valorizemos (também) os pequenos gestos, devidamente preparados e intensamente vividos.

E que gestos, que acções?

Além das habituais visitas a lares de idosos, a hospitais, a instituições de acolhimento de crianças ou de pessoas portadoras de deficiência, campanhas de recolha de fundos, etc., a maioria das vezes com carácter pontual, por que não desenvolver projectos com essas instituições de forma a corresponsabilizar os alunos (e famílias) e os utentes dessas instituições, prolongando no tempo a intervenção? Nestas circunstâncias, emergem facilmente diversas iniciativas paralelas que podem ser levadas a cabo para a consecução do projecto (campanhas de solidariedade, festas, passeios,...).

O trabalho em rede deve ser fomentado. Assim, para potenciar energias e adquirir apoios financeiros, por que não envolver as autarquias (e outros organismos estatais), bem como empresas da região? E se este trabalho concertado for executado por escolas próximas, por exemplo pelas EC de uma determinada zona geográfica, ou de uma diocese? Se assim for, talvez se consigam executar projectos de maior envergadura, com maior visibilidade e impacto social.

Falando de visibilidade. Na sociedade da informação onde nos situamos, não nos é exigido darmos expressão mediática a estas iniciativas de índole solidária? Creio bem que sim. Transmitiremos uma imagem de EC que se preocupa com os outros, sobretudo com os mais carenciados, mostramos que somos escolas com projectos fundados no humanismo cristão (diferentes, também aqui, do figurino estatal), e damos “boas notícias” (ademais realizadas por gente nova, às vezes tão maltratada pela comunicação social), *coisa* tão rara nos tempos que correm.

Esta abertura da EC ao meio envolvente também se concretiza (e de que maneira!) quando a escola, por exemplo, põe as suas instalações ao dispor da comunidade: pavilhão e campos desportivos, piscina (quando existe...), auditório, biblioteca, salas, capela, etc. Desta forma, a comunidade

envolvente sente que a EC está, efectivamente, ao seu serviço e contribui, fortemente, para o desenvolvimento cultural da região¹.

Esta interacção da EC com o meio não se esgota, obviamente, nas pistas apresentadas. Estamos perante um desafio à nossa criatividade e, sobretudo, à criatividade e ao sentido crítico dos nossos alunos. Há que saber ler os *sinais dos tempos* e potenciar o que os novos tempos trazem de positivo, de novidade. E colocar seriedade, entusiasmo e fruição em tudo isto, não esquecendo que também educamos (e muito!) nestes momentos informais.

Considerações finais

Se abrirmos a EC “ao meio”, lá bem no *meio*, no cerne, encontramos Jesus Cristo, o paradigma do amor aos outros, a referência primeira para os nossos alunos, a *alma* das nossas escolas. Se abrirmos a EC ao meio (ambiente) também encontraremos Jesus Cristo configurado na criança abandonada, no jovem *órfão de pais vivos*, no “deficiente”, no doente, no “pobre”, no desempregado, no imigrante, no sem-abrigo, no toxicodependente, na prostituta, no ancião solitário, na família desalojada.

Para lá do mero jogo de palavras, está a vocação, a identidade, a cultura da EC. E aqui não há dúvidas: por mais díspares que sejam os carismas (e a riqueza educativa dimana precisamente desta variedade), é o Evangelho que nos une, que nos distingue de outras instituições educativas. E a Boa-Nova confunde-se com o pedido insistente de Jesus Cristo “Amai-vos uns aos outros”!

É este o desafio que temos, permanentemente, sobre nós. Na convicção, porém, de que quanto mais damos, mais nos enriquecemos, quanto mais nos abrirmos à comunidade envolvente, mais consolidada fica a nossa comunidade educativa. Também na certeza de que “o ser humano é uma abertura radical ao mundo e às outras pessoas” (Díaz, 1997: 302)

¹ É claro que este cenário torna-se mais evidente em EC com Contratos de Associação (ensino gratuito).

Bibliografia

- BENTO XVI (2006). *Deus é Amor* – Carta Encíclica de Bento XVI sobre o amor cristão. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado e Paulinas Editora.
- BIANCHI, Enzo (2006). *A diferença cristã*. Prior Velho: Paulinas.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CEP – CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA (1981). “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica – Lisboa, 15 de Setembro de 1978”. In *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, pp. 233-251.
- CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II (1964). Decreto *Apostolicam Actuositatem*, sobre o apostolado dos leigos. Braga: Editorial A. O., pp. 235-261 (sigla AA).
- CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II (1965). Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no Mundo actual. Braga: Editorial A. O., pp. 343-418 (sigla GS).
- CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA (1997). *A Escola Católica no limiar do III milénio*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana (sigla CEC).
- I CONGRESO EUROPEO DE EDUCACIÓN (1996). “Conclusiones”. Madrid: ACADE (documento policopiado).
- Decreto-Lei nº 6/2001*, de 18 de Janeiro.
- DÍAZ, Carlos (1997). “Pessoa”. In Adela Cortina, *10 Palavras chave em ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, pp. 281-318.
- DELORS, Jacques (org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- JARES, Xesús (2006). “Estratégias educativas para construir e desenvolver a esperança”. *Correio da Educação* – suplemento nº 73, Outubro, pp. 1-4.
- JOÃO PAULO II (1981). *Familiaris Consortio* – Exortação Apostólica de João Paulo II sobre a Família. Lisboa: Secretariado Geral do Episcopado (sigla FC).

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

MARCELINO, António (1994). “A Escola Confessional”. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp. 49-62.

ROJAS, Enrique (1994). *O homem light*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1981). “A Escola Católica – Roma, 19 de Março de 1977”. In *Igreja, Educação, Escola*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã, pp. 167-195 (sigla SCEC, 1981).

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (1988). *Dimensão religiosa da educação na Escola Católica – elementos de reflexão e de revisão*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã (sigla SCEC, 1988).

TEDESCO, Juan Carlos (1999). *O Novo Pacto Educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (2ª ed. 2000). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

O professor no seguimento de Jesus

JUAN FRANCISCO AMBRÓSIO (*)

O Professor no Seguimento de Jesus

A reflexão que me propõem para estas linhas pode ser feita a partir de várias perspectivas e incluir aspectos diferentes que, conforme o caminho escolhido, nos podem levar a fazer percursos diferentes. Podemos, por exemplo, centrar-nos na reflexão acerca de questões referentes ao exercício da tarefa docente, ou acerca de questões relacionadas com o seguimento de Jesus. A problemática também nos pode facilmente levar a reflectir sobre o papel da confessionalidade em todo o processo de ensino-aprendizagem. Certamente que ninguém põem em questão a liberdade que cada professor tem em fazer as suas opções a este nível, mas já muitos questionam o facto dessa opção poder ser objectivamente um critério que informe o sistema educativo e esteja presente dentro das escolas. Bastam estes pequenos exemplos para vermos como as possibilidades que surgem são muitas, variadas e complexas, pelo que se torna necessário fazer uma opção, em ordem a balizar o nosso percurso. Pois bem, nesse sentido, opto por centrar a minha atenção na questão do seguimento de Jesus. Reflectir sobre essa realidade hoje será, pois, o objectivo central desta minha colaboração, tendo certamente em conta que ela tem como pano de fundo a missão do professor¹.

(*) Docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, onde foi Coordenador de Estágios de professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Prepara neste momento o doutoramento em teologia. Foi Director Pedagógico do Colégio Andrade Corvo, Vice-Director do Colégio do Sagrado Coração de Maria, e Director-Adjunto do SDER-Lisboa.

¹ Tenho certamente presente o papel do professor, mas o meu objectivo não vai na linha de dar subsídios pedagógicos concretos para o exercício da sua missão, se bem que algumas referências nessa linha acabarão por ser feitas. Também não entrarei explicitamente na questão da confessionalidade em todo o processo educativo.

1. Seguir Jesus Cristo, hoje! (?)

Porque este subtítulo com exclamação e interrogação? Seguir Jesus Cristo hoje não é o mesmo de sempre? Não se trata do mesmo Jesus Cristo? E a identidade cristã não é a mesma? Certamente que sim, e, no entanto, mantenho o subtítulo por achá-lo pertinente. Na verdade, até me atrevo a dizer que seguir Jesus Cristo hoje é, por um lado, o mesmo desafio de sempre, e nesse sentido em nada nos distinguimos dos cristãos de todos os tempos, mas, por outro, é uma realidade obrigatoriamente diferente, e nisso obrigatoriamente nos devemos distinguir dos cristãos que nos precederam na fé. Confuso? Talvez não.

Para ajudar a esclarecer esta posição recorro à reflexão de Júlio Lois², na qual defende que o seguimento de Jesus tem duas dimensões fundamentais e constitutivas: a dimensão cristológica e a dimensão pneumatológica. De facto, para seguir Jesus é indispensável entrar em comunhão com ele, procurando participar o mais profundamente possível da sua experiência fontal. Daqui surge que a categoria do encontro é imprescindível para reflectirmos e vivermos toda a experiência cristã. Em rigor, não podemos falar em identidade cristã fora do contexto do encontro inter-pessoal com Jesus Cristo Ressuscitado. Podemos saber muito acerca dele e da sua história, podemos conhecer bem as consequências da sua mensagem e o movimento que originou, podemos participar em actividades cristãs, podemos até participar do culto, dos ritos e da liturgia cristãs, mas se não vivermos o encontro pessoal com Jesus Cristo, verdadeiramente não nos podemos considerar cristãos³.

Mas, por outra parte, é igualmente indispensável saber fazer nossa essa experiência fontal nas diversas situações e contextos em que estamos situados, mediante a sua incorporação nos respectivos presentes históricos.

² Cf Júlio Lois, "Como seguir a Jesus Hoy?", in *El seguimiento de Jesús*, Cátedra Chaminade, Fundación Santa Maria, PPC, Madrid 2004, pp. 36-80.

³ Acerca da categoria do encontro é muito interessante e sugestiva a reflexão feita por Juan Martín Velasco no âmbito do estudo do fenómeno religioso em geral e do cristianismo em particular, veja-se por exemplo *El encuentro con Dios*, Caparrós Editores, Madrid 1995 (uma primeira edição com o título *El encuentro con Dios. Una interpretación personalista de la religión*, foi editada na Cistiandad em 1976); *La experiencia Cristiana de Dios*, Trotta, Madrid 1997³. No âmbito da cristologia destaco, a este nível, o trabalho de Olegario González de Cardedal, *Jesus de Nazaret. Aproximación a la cristología*, BAC Madrid 1993³; *Cristología* BAC Madrid 2001. Sobre a categoria do encontro permito-me ainda remeter para o meu trabalho *Encontro com Cristo, plenitude do ser humano. Esboço de uma soteriologia à luz do pensamento de Olegário González de Cardedal*, Paulinas, Lisboa 2002.

Em Jesus de Nazaré, homem Judeu que viveu na Palestina do primeiro século, na sua forma de falar e de viver, revela-se-nos certamente a estrutura fundamental e vinculante da resposta do ser humano à interpelação e proposta do Reino, ou seja, revela-se-nos a estrutura fundamental do seguimento, contudo, como muito bem diz Júlio Lois (cf Lois, p. 55) em Jesus de Nazaré não podemos encontrar explicitadas todas as formas concretas de responder à interpelação de Deus em todas as circunstâncias cambiantes da história. Ninguém pode, pois, estranhar, que naquele homem concreto não possamos encontrar já elaboradas todas as respostas a todas as situações que hoje podemos encontrar. Foi aliás o próprio que Jesus que nos disse que poderíamos contar com a força do Espírito para poder responder, com fidelidade, ao longo da história ao projecto de Deus Pai⁴.

A vivência do seguimento de Jesus supõe, pois, esta dupla referência ao Jesus histórico e ao Espírito que o mesmo Jesus, já ressuscitado, derrama nos nossos corações. Sem o Jesus histórico, ao qual constantemente o próprio Espírito nos remete, o seguimento corre o sério perigo de degenerar em pura arbitrariedade e projecção dos nossos projectos e intenções. Nesta referência podemos encontrar o elemento formal e configurador do seguimento, aquilo que o fundamenta e motiva, e que no fundo mais não são que as mesmas experiências que motivaram e fundamentaram a própria vida de Jesus de Nazaré; podemos encontrar igualmente a estrutura fundamental e vinculante daquilo que se pode chamar o elemento material do seguimento, ou seja, as atitudes, os valores fundamentais que informaram a vida de Jesus e que devem hoje informar a vida dos seus seguidores. A este nível estamos, como é fácil perceber, no âmbito da dimensão cristológica do seguimento.

Mas sem o Espírito, que o ressuscitado envia para podermos responder à novidade de cada momento histórico, o seguimento corre o sério perigo de degenerar em mimetismo servil e anacrónico. É que o verdadeiro seguimento exige recriar, ao longo do momento concreto da existência de cada crente, as atitudes fundamentais de Jesus em circunstâncias e contextos sempre novos e distintos, superando assim os riscos de falsos moralismos e fundamentalismos. O seguimento de Jesus, em circunstância alguma pode ser reduzido a uma pura imitação dos seus gestos, atitudes e

⁴ “No entanto, eu vos digo a verdade: é do vosso interesse que eu parta, pois, se eu não for, o Paráclito não virá a vós, Mas se eu for enviá-lo-ei a vós. Tenho ainda muito para vos dizer, mas não podeis agora suportar. Quando vier o Espírito da Verdade, ele vos conduzirá à verdade plena [...] e vos anunciará as coisas futuras. (Jo 16, 7.12-13)

palavras. Ele requer uma criatividade que, fundamentando-se no viver concreto de Jesus de Nazaré, vai porém, para além dele. O Espírito, como acertadamente diz Júlio Lois (cf Lois, pp. 56-57) nunca dirá o contrário do que Jesus disse, nem nos conduzirá por caminhos diferentes e, nesse sentido, «ata-nos» a Jesus, mas, ao mesmo tempo, «desata-nos» ao abrir-nos a novas possibilidades e virtualidades daquilo que Jesus disse e fez, virtualidades e potencialidades que só podem ser descobertas em contacto com a novidade de cada momento histórico. A este nível, estamos, então, no âmbito da dimensão pneumatológica do seguimento.

O seguimento de Jesus hoje implica que sejamos honrados com a experiência de Jesus de Nazaré e com a realidade na qual vivemos. Ou se quisermos, e com outras palavras, não podemos verdadeiramente seguir Jesus hoje (e sempre), se não levarmos a sério o tempo em que vivemos e a experiência vital concreta de Jesus de Nazaré. Por isso o seguimento é sempre igual e sempre diferente.

Tendo como pano de fundo esta realidade do seguimento podemos, agora, dar um passo em frente, olhando para algumas realidades concretas do viver de Jesus que, no meu entender, poderão ajudar a precisar ainda mais o caminho que estamos a realizar.

2. A identidade de Jesus

Não pretendo neste ponto abordar de uma maneira exaustiva a complexa e profunda questão da identidade de Jesus, contudo, parece-me que uma referência a ela se revela de todo essencial para a reflexão que estamos a desenvolver. Nesta linha, parece-me muito interessante e interpeladora a posição proposta por Xabier Pikaza⁵. Segundo ele (cf Pikaza, pp. 61-99) para entendermos verdadeiramente a consciência que Jesus tinha de si mesmo, e portanto, a base fundamental de toda a sua existência, temos de falar na consciência de profundidade ou teoconsciência, na consciência de reciprocidade e na autoconsciência⁶.

Jesus Cristo conhece-se a si mesmo a partir da sua relação com Deus a quem chama Pai (teoconsciência). Esta relação, a que podemos chamar relação Abbática, constitui o mais nuclear da sua pessoa e identidade. O amor que o Pai lhe tem, e ao qual responde com inteira confiança e em

⁵ Este es el hombre. Manual de Cristología, Secretariado Trinitário, Salamanca 1997.

⁶ Inspirado no seu pensamento prefiro utilizar as expressões teoconsciência, antroproconsciência, cristoconsciência.

inteira fidelidade, constitui a profundidade fundante do seu ser. Esta relação é simultaneamente a origem e o destino de todo o seu ser, de tal modo que podemos afirmar que mais do que ter uma relação com Deus Jesus é relação com Deus. Ela é o amor que o funda, a vontade que o impulsiona, o futuro que o acolhe. A partir dela vive Jesus a sua existência. Nela e a partir dela sabe quem é.

Mas Jesus Cristo também se conhece a si mesmo a partir da sua relação com os seres humanos (antropoconsciência). Como para qualquer pessoa, a relação existente com todos aqueles que lhe são mais próximos é fundamental para a descoberta da sua própria identidade. Ninguém chega a conhecer-se verdadeiramente se não for no contexto da relação próxima com todos aqueles que ama e que o amam. É também a partir desta dimensão que Jesus vive a sua relação com Deus. O facto de partilhar a condição humana, revela-nos como é importante ter em consideração este aspecto fundamental da sua existência. Jamais nos podemos esquecer, como diz Jesus Espeja⁷, que Jesus procurou sempre concretizar o projecto de Deus sobre a humanidade, trabalhando com mãos de homem, pensando com inteligência de homem, agindo com vontade de homem, amando com coração de homem. Ele foi profundamente «*húmus*», terra, membro da humanidade, vivente entre os viventes. (cf Espeja, pp. 28-29). A fé cristã proclama inequivocamente que em Jesus Cristo humanidade e divindade estão inseparavelmente unidas, pelo que, assumindo todas as consequências, devemos dizer que a divindade não está num patamar superior à humanidade, como se estivesse «junto à mesma», ou à «custa da mesma». A divindade de Jesus revela-se e faz-se presente precisamente na sua humanidade histórica (cf Espeja, p. 29).

É a partir da relação com Deus e com os seres humanos que Jesus Cristo se conhece a si mesmo (autoconsciência/Cristoconsciência). No fundo, o que aqui está subjacente é a relação consigo próprio. Na realidade, ninguém pode também saber quem é, se em última instância não olhar para o interior de si mesmo. Nesse exercício, o que Jesus descobre é que a divindade e a humanidade constituem 'os fios' com os quais se 'tece' toda a sua existência e se constrói toda a sua identidade.

No seguimento de Jesus está tríplice dimensão não pode ser ignorada. A relação com Deus, com os outros e com cada um de nós mesmos são os elementos fundamentais sem os quais é, hoje, impossível fazer nossa, com

⁷ *Creer en este mundo*, BAC, Madrid 2000.

a ajuda do Espírito, a atitude fundamental de Jesus, sem a qual não podemos falar em verdadeiro seguimento.

3. A missão de Jesus

Intimamente relacionada com a questão da identidade está toda a reflexão acerca da sua missão. De facto, em Jesus Cristo ser e agir, apesar de não constituírem uma única realidade, estão indissoluvelmente unidos. Jesus age assim, porque a sua identidade assim o impele, e é assim porque a sua missão assim o exige. O seu agir brota da profundidade do seu ser, e este está profundamente direccionado para a sua missão.

A partir desta realidade, e olhando atentamente para a existência de Jesus, podemos descobrir nela uma dupla fidelidade que marca indelevelmente a sua pessoa. Trata-se da fidelidade a Deus e da fidelidade ao ser humano. As duas são necessárias e fundamentais para entendermos quem é Jesus e qual a sua missão. Qualquer tentativa de fazer sobressair uma em relação à outra certamente resultará num rotundo falhanço, que terminará por ocultar-nos aquele que queremos conhecer e seguir.

A este nível da reflexão existe uma tensão que, segundo o meu ponto de vista, é a pedra de toque de todo o trabalho cristológico. Se quisermos manter-nos fiéis ao que é o testemunho do próprio Jesus e a reflexão que o cristianismo tem feito ao longo dos tempos, não podemos ultrapassar esta tensão. Todas as tentativas que conhecemos nesse âmbito, sempre acabaram por sublinhar uma dimensão em detrimento da outra. Ou seja, sempre acabaram por afirmar a divindade à custa da humanidade, ou a humanidade à custa da divindade. O caminho revela-se, pois, para mim, de uma maneira clara: aceitar e assumir essa tensão como constitutiva de toda a reflexão cristológica, porque constitutiva da própria realidade de Jesus.

Assim, no âmbito daquilo que nos ocupa neste ponto, a fidelidade de Jesus ao ser humano é tão fundamental e indispensável como a sua fidelidade a Deus. Utilizando as palavras de Vicente Botella Cubells⁸ podemos afirmar que “o homem Jesus do Evangelho se individualiza e personaliza no desenvolvimento igual de uma dupla relação: a primeira com Deus (a quem chama Pai) e a segunda, conexa, com os outros pela sua entrega generosa

⁸ *Dios escribe y se escribe con trazo humano. Esbozo de cristología fundamental*, San Esteban – Edibesa, Salamanca – Madrid 2002. Neste contexto Botella Cubells faz referência a Xavier Pikaza falando em teocosnciência e em antroppoconsciência.

em favor do Reino. Jesus entende, pois a sua humanidade [e a sua missão acrescento eu] a partir da filiação e da fraternidade.” (Botella Cubells, p. 94).

A maneira como se relaciona com Deus e com os homens, como vive a sua vida e a sua morte, como concretiza e pensa o projecto de Deus para a humanidade, tem como fundamento esta dupla fidelidade. A sua intimidade com Deus tem-na também enquanto homem, tal como a sua intimidade com os homens tem-na também enquanto Deus, por isso pode perfeitamente realizar o encontro entre Deus e a humanidade. Por isso, nele o ser humano pode ser em Deus, sem perder a sua condição humana e Deus pode ser totalmente para o ser humano, sem perder a sua condição divina.

Neste sentido Jesus Cristo utiliza uma linguagem que fala da condição divina e da condição humana sem trair nenhuma das duas. Deste modo, também, ele é a Palavra (linguagem) que temos de utilizar sempre que quisermos falar desta relação entre Deus e o ser humano, deixando que Deus seja Deus e o ser humano seja humano. Todo o discurso e acção acerca do seguimento pressupõem, então, obrigatoriamente esta dupla fidelidade.

4. Experiência cristã e seguimento de Jesus

As referências que fizemos nos pontos anteriores podem ajudar-nos a perceber como o seguimento de Jesus esta intimamente relacionado com a experiência e a identidade cristã na sua totalidade. É essa também a opinião de Felicíssimo Martínez Díez⁹, segundo o qual dizer «seguimento de Jesus» deveria ser equivalente a dizer «experiência integral cristã» (cf Martínez Díez, p. 5) E diz deveria, pois apesar deste relacionamento ser algo de óbvio, muitas vezes na linguagem corrente do dia a dia fomos habituados a circunscreve-lo preferencialmente no âmbito da moral e do compromisso cristãos. Desta forma, foi passando a impressão, que hoje marca a reflexão de um grande número de crentes, que há áreas de vida cristã, aspectos fundamentais da sua vivencia, que ficariam de fora deste seguimento.

Sabemos todos como em momentos em que impera a confusão - devido à pluralidade de propostas que nos são feitas e à diversidade de opiniões e posições no que diz respeito à experiência religiosa em geral e à experiência cristã em particular, entre outras coisas - se torna fundamental e indispensável

⁹ “El seguimiento de Jesus y la experiencia integral Cristiana”, in *El seguimiento de Jesús*, Cátedra Chaminade, Fundación Santa María, PPC, Madrid 2004, pp. 5-35.

centrarmo-nos no essencial. Certamente que os tempos que vivemos aconselham vivamente esse posição.

A imagem que Felicísimo Martínez utiliza a este propósito é bem esclarecedora e pode ajudar-nos a entender melhor o que se pretende afirmar. Segundo ele (cf Martínez Díez, pp. 9-10) a imagem do retábulo é muito elucidativa¹⁰. Em geral muitos dos templos antigos tinham a sua parede frontal coberta de pinturas que serviam como uma catequese visual para a assembleia reunida. O que acontece é que alguns dos retábulos que fazemos nos nossos dias precisam urgentemente de ser restaurados, porque têm as peças mal colocadas: no centro, em vez de aparecer o essencial (o mistério da trindade), surgem figuras, importantes certamente, mas secundárias (anjos, santos, aspectos particulares da doutrina,...), o que tem levado muita gente a centrar a sua atenção naquilo que, sendo importante, não é, no entanto, o verdadeiramente principal. Alguns retábulos até nos levam a interrogar se as suas partes estão de acordo com o credo cristão. Todas as religiões, inclusive a religião cristã, têm sido testemunho desta confusão (cada uma a seu nível), os fanatismos e fundamentalismos que, por todo o lado, parecem surgir, são disso um testemunho inequívoco.

Para reorganizar o retábulo, no sentido daquilo que é fundamental, importa dizer que a expressão «seguimento de Jesus» deve ser referida à totalidade da vida cristã, ou seja, a uma vida configurada em todos os seus âmbitos segundo o Espírito de Jesus Ressuscitado. Assim sendo, com Felicísimo Martínez, podemos falar em quatro dimensões fundamentais e essências no seguimento de Jesus, querendo com elas exprimir a totalidade da experiência cristã (cf Martínez Díez, pp.13-34): A experiência e profissão de fé; A incorporação e participação na comunidade de fé e de seguimento; a celebração da fé; a prática da fé, ou o amor e a justiça do Reino.

Digamos uma breve palavra acerca de cada uma delas.

O ponto de partida de todo o seguimento não pode deixar de ser o encontro pessoal com Jesus Ressuscitado¹¹. Estamos, pois, no âmbito da fé que

¹⁰ Neste artigo Felicísimo Martínez utiliza também a imagem do jogo de cartas «sete e meio». Como bem sabemos, para ganhar este jogo é necessário ter exactamente sete pontos e meio. Assim o jogo perde-se por defeito ou por excesso. Com esta imagem o autor pretende mostrar como podemos desviar-nos da prática cristã por defeito, ou por excesso. Por defeito é fácil entender, mas por defeito certamente levanta dúvidas. Será que o amor e a santidade podem alguma vez chegar a ser excessivos? Como é óbvio não é disto que se trata, mas sim de todos os desvios fanáticos e de todos os exageros que colocam como central aquilo que de facto não o é.

¹¹ É certamente aquilo a que Júlio Lois chama a dimensão cristológica do seguimento (cf ponto 1 desta exposição).

não só é vivida, mas também é (deve ser) proclamada. Não pode haver seguimento se o mesmo fica simplesmente ao nível do exercício da reflexão. A inteligência da fé, na tentativa de entendermos cada vez melhor o Mistério de Deus é fundamental, mas com ela não se esgota o seguimento. Se bem que a fé exige também sempre o fundamento da inteligência, ela aponta-nos para outras dimensões que abarcam obrigatoriamente a totalidade da vida, incluindo a vontade, os sentimentos e todas as outras dimensões fundamentais do existir como é igualmente a abertura ao transcendente. Seguir Jesus não é, pois, simplesmente acreditar nele e na sua existência, mas implica uma comunidade de vida com ele.

Essa comunidade de vida remete-nos imediatamente para essa outra comunidade constituída por todos aqueles que o seguem: A comunidade eclesial. Ela é, aliás, o garante de que cada um não fique reduzido às dimensões e possibilidades da sua existência pessoal e histórica. No fundo, o que aqui se afirma é que todo o seguimento de Jesus implica essencialmente uma incorporação e participação na comunidade de seguimento. Não há seguimento solitário e individual. Ele é certamente pessoal, cada um é chamado a fazê-lo por si próprio e a este nível não valem as procurações, mas tem sempre de ser realizado em contexto comunitário, pois é essa mesma comunidade que garante e facilita a presença e o encontro com o Ressuscitado¹². Em rigor, a fé só nos é transmitida através da comunidade eclesial.

Daqui resulta evidente que a celebração da fé se torna um dos traços imprescindíveis de todo o seguimento. Todo a gente necessita celebrar para viver. A vida que não se celebra acaba por correr o risco inevitável de perder o sabor e até o sentido. O mesmo acontece com a dimensão da fé. Se não há celebração (festa) o excesso da rotina, ou a sua total ausência, acabam por ir matando toda a intensidade e profundidade da fé e, nesse contexto, o seguimento torna-se impossível.

Finalmente, o compromisso pela prática do amor e da justiça é outro dos contornos fundamentais de todo o seguimento de Jesus. Não é possível proclamar o seguimento de Jesus ignorando as situações de injustiça que nos rodeiam. A existência de tantos e tantos seres humanos reduzidos à condição de excedentes é um enorme grito a fazer-nos lembrar que o seguimento de Jesus não pode ser concretizado sem o compromisso fiel de

¹² Não podemos ignorar que, a este nível, uma certa massificação e excessiva institucionalização da comunidade cristã, muitas vezes acabou por dificultar (acontece ainda nos nossos dias) o seguimento de Jesus.

lutar ao lado desses, pelas suas condições de vida. Só o amor é verdadeiramente digno de fé¹³, só ele nos torna verdadeiramente cristãos. Falo do amor a Deus certamente, mas não só nele, pois “se alguém disser: ‘amo a Deus’, mas odeia o seu irmão, é um mentiroso: pois quem não ama o seu irmão, a quem vê, a Deus, a quem não vê, não poderá amar” (Jo 4, 20¹⁴).

5. O Professor no seguimento de Jesus

O que me proponho fazer neste último ponto, de uma maneira necessariamente breve e a modo de conclusão, é aludir às consequências do que anteriormente foi sendo afirmado. Assim, do ponto de vista crente, o que cada professor deve fazer para seguir Jesus em nada se distingue do que todo e qualquer cristão é chamado a fazer¹⁵.

A dinâmica cristológica e a dinâmica pneumatológica devem ser uma realidade fundamental do seu seguimento. Sem o encontro pessoal com Jesus Cristo Ressuscitado, concretizado em cada momento da história do viver crente, não há verdadeiro seguimento de Jesus. Não se trata, pois, de imitar gestos e atitudes, por mais bonitos e importantes que estes tenham sido, trata-se de ir muito mais longe, constituindo uma comunidade existencial de vida. Seguir Jesus hoje é viver a partir do seu próprio princípio existencial.

Aí, a relação com Deus, a relação com os seres humanos e a relação de cada um consigo mesmo, tornam-se fundamentais e indispensáveis. Sem fazer este exercício jamais poderemos envolver-nos plenamente nesta caminhada, pelo que esta corre o sério perigo de ficar reduzida a um mero exercício de passeio, no qual podemos observar as agradáveis (ou menos

¹³ Este é o título de um famoso livro de H. Urs Von Balthasar (tradução espanhola da *Sígueme*, Salamanca 1988) no qual textualmente se afirma: “Na vida humana, depois que a mãe sorriu ao filho ao longo de dias e semanas, há um momento em que recebe como resposta o sorriso do filho. Ela despertou o amor no coração do bebé, e ao despertar este amor desperta-o também para o conhecimento [...]. O conhecimento (com todo o seu aparato de contemplação e conceito) entra em jogo devido a que começou previamente o jogo do amor a partir da mãe, a partir do transcendente. Pois bem, deste mesmo modo se põem de manifesto Deus ante o homem: em Deus brilha o amor que acende a luz do amor no coração do homem, que é assim capaz de ver o amor absoluto.” (p. 68).

¹⁴ A concretização desta realidade em cada momento da história, bem como das outras a que anteriormente me referi, são bem o testemunho daquilo a que Julio Lois chama a dinâmica pneumatológica do seguimento (cf ponto 1 desta exposição).

¹⁵ Lembro que o objectivo deste meu contributo foi essencialmente reflectir a este nível.

agradáveis) paisagens que nos rodeiam, mas que não nos faz avançar, pois regressaremos sempre ao ponto de partida.

Igualmente importante é assumir a dupla fidelidade constitutiva do viver e agir de Jesus Cristo. O seguimento deste implica obrigatoriamente, como vimos, o compromisso com a causa de Deus e a causa do ser humano. Não nos esqueçamos que a causa de Deus é sempre a causa do melhor para o ser humano¹⁶. Não há pois seguimento de Jesus Cristo que não implique uma atenção e compromisso por todos, especialmente por aqueles que são os mais necessitados e injustiçados. A luta contra a pobreza e contra a injustiça é, a este nível, um dos traços mais característicos e mais evidentes a partir dos quais podemos perceber a verdade e profundidade do seguimento. Na verdade, podemos com Júlio Lois afirmar que “o seguimento não se esgota numa espécie de união mística realizada na intimidade do coração, na esfera das relações puramente inter-pessoais (Jesus – crente), ao nível exclusivo da melhor e mais pura das intenções. É preciso insistir em que a união com Jesus, que implica o seguimento, deve desembocar no assumir objectivamente a causa ou projecto de Jesus no compromisso ao serviço do Reino, ou seja, na tarefa evangelizadora. Toda a existência cristã que aceita o convite de Jesus para estar com ele, sabe-se finalmente enviada.” (Júlio Lois, p. 48).

A celebração da fé e a participação na comunidade crente surgem, igualmente, como traços fundamentais deste seguimento. Ele não é solitário, nem subjectivo, nem intimista. A comunidade, a celebração e o testemunho objectivo, são dimensões inerentes ao seguimento.

Do ponto de vista do exercício da função docente¹⁷ podemos também tirar algumas conclusões. A dupla fidelidade exigida a qualquer experiência crente requer da parte do professor uma constante atenção às necessidades concreta dos seus alunos. Não se trata aqui de qualquer atitude de proselitismo, trata-se de afirmar que a seriedade da opção de fé por parte dos professores implica o compromisso com o crescimento pessoal dos seus alunos. Eles não são simplesmente um meio, um intervalo, ou um obstáculo para o exercício do seguimento, pelo contrário, são também parte constitutiva do mesmo. Repito que o objectivo não é anunciar explicitamente

¹⁶ A inversa infelizmente nem sempre é verdadeira, nem sempre a causa do ser humano é a causa de Deus, ou seja nem sempre queremos o melhor para os outros.

¹⁷ Refiro-me a todos os professores em geral e não de um modo particular aos professores de EMRC, pois para esses a reflexão exigiria outras referências que aqui não foram feitas.

Jesus Cristo. Muitos dos alunos podem até nem ser cristãos, podem até pertencer a outras tradições religiosas e, no entanto, o compromisso com o seu crescimento continua a ser elemento indispensável para o seguimento de Jesus por parte do professor.

Não há certamente uma maneira explicitamente cristã de ensinar a matemática, o português, ou todas as outras disciplinas que fazem parte do curriculum. Os professores que se assumem como cristãos não têm qualquer tipo de garantias de que essa sua condição os faça melhores professores do que os outros. E, contudo, o seguimento de Jesus implica uma tonalidade de vida onde a causa de Deus se une à causa humana. Por isso, o seu testemunho deve ser o de alguém que leva a sério a realidade escolar na qual exerce a sua missão e o mundo no qual vive. O compromisso para fazer destes âmbitos sítios onde o ser humano possa habitar, humanizando-se cada vez mais, é uma exigência incontornável.

Por detrás desta sua atitude e modo de agir deve sempre estar uma comunidade de fé na qual celebra a totalidade da sua existência. Esta será para ele o garante de que o seu testemunho e experiência de fé não é simplesmente algo de subjectivo e meramente individual, mas o abre a um horizonte mais amplo de uma comunidade, que por se saber habitada por Deus se quer comprometer na construção de uma história mais humana e mais fraterna, onde seja mais fácil perceber essa Presença que a todos ama e a todos propõe a felicidade.

Antes de terminar seja-me ainda permitida mais uma pequena nota. Na reflexão desenvolvida acerca do seguimento de Jesus pode ficar a ideia de que ela depende simplesmente de uma atitude relacionada com a vontade do ser humano. Certamente que a vontade é indispensável, de tal modo que ninguém segue Jesus se não o quiser fazer. No entanto, é necessário ter a consciência de que o seguimento de Jesus é sempre, e em primeira-mão, o resultado da resposta a um convite. É ele que toma a iniciativa, interpela e convida. Só este primeiro passo torna possível qualquer resposta. Mas com isto não estou minimamente a afirmar que o convite é só dirigido a alguns, uma vez que nem todos respondem. Pelo contrário, estou cada vez mais convicto de que o convite é dirigido a todos. O que acontece é que há quem não queira responder, quem responda de uma maneira diferente da nossa, ou quem não entenda sequer o convite. As razões para cada uma destas atitudes só cada um a saberá (se é que a sabe plenamente). O que a mim me parece cada vez mais evidente é que a maneira como cada crente segue a Jesus Cristo tem também implicações a este nível, com consequências num âmbito que vai muito mais para além do que o da sua vida pessoal.

Uma sociedade em que a fé se abre à livre escolha - uma oportunidade para o Evangelho

P. ANDRÉ FOSSION (*)

Nesta exposição, gostaria de considerar a situação e o futuro da fé cristã, na nossa sociedade em constante transformação. Dividirei a exposição em três pontos:

- Num primeiro ponto, queria sublinhar que a crise contemporânea que afecta o cristianismo, tal como a cultura em geral, constitui um húmus de invenção e, logo, de promessa. Um mundo está a ir-se embora e outro a vir.
- Num segundo ponto, definiria o que se pode entender por pastoral generativa¹ num tempo de crise.
- Num terceiro ponto, enumerarei quais as atitudes que favorecem esta pastoral generativa e que, por isso, dão ao Evangelho todas as possibilidades nesse mundo que está a chegar.

As reflexões que vos proponho estão marcadas pelo contexto que conheço melhor, o da Europa ocidental, particularmente a francófona. No entanto, espero que as minhas propostas possam cruzar certas situações ou evoluções dos países da Europa central e de Leste. Devo precisar que

(*) Sacerdote jesuíta, catequeta e professor no Centro Lúmen Vitae, Bruxelas, de que foi director entre 1992-2002. Foi presidente da Equipa Europeia de Catequese entre 1996-2006.

Conferência pronunciada em Bratislava por ocasião do Seminário Europeu do Comité Europeu para o Ensino católico, dedicado ao tema "*Le leadership spirituel du chef d'établissement*", 21-22 de Outubro de 2006.

¹ No texto original é usado o termo francês "engendrement". "Engendrer", do latim *ingerare*, fazer nascer no seio, criar, produzir, educar (*enfanter*), pode traduzir-se por gerar: Teol. "gerado, não criado"; Generativo, opção de tradução apresentada, decorre do latim *generativus*, que engendra, relativo a geração, derivando do latim *generare*. Dicionário da Academia Francesa, em [www. Patrimoine-de-france.org](http://www.Patrimoine-de-france.org) (N.T.).

as minhas propostas não dizem, especificamente, respeito ao quadro escolar. Elas apontam perspectivas de pastoral geral. No entanto, concernem a escola católica no sentido em que esta é um actor privilegiado, directamente implicado no futuro do cristianismo no seio da nossa sociedade.

1. Um tempo de mutação: a crise como espaço de ruptura e generatividade

Sabemo-lo, um mundo está a ir-se embora e outro vem aí. Inevitavelmente, o próprio cristianismo participa desta transformação. Um certo cristianismo está em crise profunda, mas não é o fim da fé cristã; esta está, igualmente, em reconstrução, em reconfiguração. Desde este ponto de vista, nós estamos numa situação “entre dois”, desconfortável mas apaixonante, entre aquilo que morre e aquilo que nasce.

1.1. Um tempo de fractura: a crise da transmissão

Reconheçamos, para começar, a amplitude da crise que, sob o efeito da secularização, afecta o cristianismo e a sua transmissão. Conhecemos duas etapas na secularização.

- *A primeira etapa é a da secularização da sociedade.* Esta secularização da sociedade esteve em jogo, de modo decisivo, desde finais do século XVIII, com a revolução democrática, a afirmação dos direitos do homem, o desenvolvimento das ciências e a autonomia da razão filosófica. Nesta sociedade decorrente da modernidade, a religião não representa mais, como no antigo regime, um papel de fundamento ou de enquadramento. Dito de outro modo, a sociedade moderna emancipou-se da tutela religiosa e clerical. No entanto, a religião não desapareceu, mas é reenviada para o livre assentimento do indivíduo num universo tornado pluralista. No passado, em período de cristandade, nascer e tornar-se cristão caminhavam em conjunto. A fé transmitia-se com o ambiente cultural; fazia parte das evidências comuns. A doutrina transmitia-se sob um regime de um triplo “é necessário”: as verdades a crer, os mandamentos a observar e os sacramentos a receber. Pelo contrário, com o advento da modernidade, o que a sociedade transmite já não é a fé, mas a liberdade religiosa do cidadão. O próprio cristianismo contribuiu, também, para esta emancipação da sociedade em relação à religião. É

deste modo que Marcel Gauchet fala do cristianismo como «a religião que saiu da religião²».

- Mas assistimos, hoje em dia, a uma segunda fase da secularização: não apenas a secularização da vida pública, mas a *secularização da própria vida privada*. São os próprios indivíduos que, hoje, se afastam das formas herdadas do cristianismo porque estas não se cruzam com as suas aspirações, porque elas já não fazem sentido ou se tornaram amplamente ilegíveis. Hoje, assistimos, com efeito, a uma tomada de distância massiva dos indivíduos face às instituições religiosas, às suas crenças e às suas práticas. Não se trata que as questões de sentido ou as aspirações individuais tenham desaparecido, pelo contrário. Mas o que reina é, sobretudo, a perplexidade, a *bricolage* das crenças, os encaminhamentos cada vez mais singulares num mundo complexo. Neste contexto, as representações da fé cristã que permanecem nos espíritos são, frequentemente, estilhaçadas, caóticas e parciais; elas não permitem torná-la legível ou desejável; por vezes, elas tornam-na execrável. Deste ponto de vista, em relação às formas herdadas do cristianismo, assistimos a uma verdadeira ruptura da transmissão.

Os sintomas da crise são evidentes: diminuição do número de praticantes, menos crianças catequizadas, crise das vocações sacerdotais, comunidades envelhecidas, etc. Todos nós temos pessoas, nas nossas próprias famílias, que pouco a pouco, se tornam estranhas à fé cristã, pelo menos nas suas formas actuais. A socióloga Danielle Hervieu-Léger fala, a este respeito, de uma exculturação do cristianismo: «A Igreja, diz ela, deixou de constituir, na França de hoje, uma referência implícita e uma matriz da nossa paisagem global. (...) No tempo da ultramodernidade, a sociedade “saída da religião” elimina até as marcas que esta deixou na cultura»³.

1.2. Um tempo de gerar

O cristianismo que está a chegar

Mas, nesta mesma fractura, que não podemos minimizar, há, ao mesmo tempo, sob o plano cultural e religioso, imergências novas e reconstruções

² Ver, entre outros, GAUCHET, M. - *La religion dans la démocratie*, Gallimard, Paris, 1998.

³ HERVIEU-LEGER, D. - *Catholicisme, la fin d'un monde*, Bayard, Paris, 2003, p.288.

promissoras. A crise, deste ponto de vista, é verdadeiramente um tempo de graça, um momento de criação e de geração que pode reservar-nos surpresas.

Observamos, com efeito, que há na Igreja sinais evidentes de vitalidade: um número crescente de catecúmenos e de baptizados de adultos, a multiplicação de formações teológicas e pastorais para os leigos, projectos catequéticos renovados, a democratização real das comunidades locais em detrimento das reiteraões romanas, o compromisso dos leigos, notoriamente das mulheres, nas tarefas ministeriais, as novas iniciativas nos meios de comunicação social, os grandes encontros, etc. Todos nós conhecemos pessoas que estão bem do ponto de vista mental, bem com o seu corpo, bem com a sua fé, para além da crise.

Mas, é sobretudo o mundo contemporâneo que, na crise de cultura que atravessa, encerra os recursos promissores. Face aos desafios do planeta vemos afirmar-se uma necessidade de espiritualidade, um apelo aos valores, um refinamento da consciência ética que acompanham uma procura de sentido. Um novo equilíbrio é procurado entre as religiões e a laicidade. Os temas religiosos e interreligiosos são debatidos nos meios de comunicação social. Toda a cultura é evangelizável. Sob este ponto de vista, na situação cultural que é a nossa, a disposição para re-entender o Evangelho de maneira nova, continua bem presente. Esta disposição não se mede pelas estatísticas de participação na Eucaristia dominical, mas aflora na própria vida, nas conversações e nas trocas. Estão na atmosfera, face aos desafios que representa o futuro do mundo, possibilidades novas formas de descobrir a fé, para além dos estereótipos, vista como brilhante, sagaz, boa, desejável para a vida.

Para este tempo de fractura e reconstrução faz-nos falta uma pastoral que não tenha como meta «salvar a mobília», mas uma pastoral que designaremos como generativa: uma pastoral que se cola ao serviço daquilo que está para nascer.

2. Para uma pastoral generativa

Podemos distinguir, esquematicamente, dois tipos de pastoral.

- *Uma pastoral de enquadramento* que se desenvolve sob o paradigma da mestria, com um imaginário de empreitada, em que se procura finalmente, a partir dos projectos próprios e das forças próprias, configurar a Igreja e o mundo de acordo com o que se pretende que sejam.

- *Uma pastoral generativa* que, à escuta das aspirações presentes, se põe ao serviço, com competência e discernimento, daquilo que está para nascer, aceitando, assim, uma certa depreciação e desvirtuação.

2.1. «Reflorestar a floresta depois da tempestade»: uma parábola para o nosso tempo

Para compreender o espírito desta pastoral generativa, gostaria de me inspirar num facto real, de um outro domínio, mas que, analogicamente, pode ser instrutivo a este respeito.

Em 26 de Dezembro de 1999, um furacão chamado «Lothar» abateu-se sobre a Europa, em particular sobre o Este da França, com ventos superiores a 150 km por hora. Estima-se que 300 milhões de árvores foram abatidas sobre o território francês. O furacão deixou atrás de si um espectáculo de desolação. Contaram-se cerca de seiscentos mortos e um certo número de suicídios entre os trabalhadores florestais e proprietários que não puderam suportar a vastidão da catástrofe. «Uma catedral desabada não é grave, diz um guarda-florestal, podemos reconstruí-la. Um carvalho de 300 ou 400 anos, não se pode».

Depois da catástrofe, os gabinetes de estudos elaboraram rapidamente programas de reflorestamento, projectos de reimplantação, planos de sementeira. Tratou-se de aproveitar a catástrofe para reconstruir a floresta de acordo com a imagem ideal que dela se poderia fazer.

Mas, uma vez tratando-se de pôr em prática esses planos de reflorestamento, os engenheiros florestais constataram que a floresta se lhes tinha adiantado. Constataram uma regeneração mais rápida do que a prevista e que vinha contrariar as previsões de reflorestamento, manifestando configurações novas, mais vantajosas do que aquelas que os ateliers de estudos tinham sido capazes de pensar. A regeneração natural da floresta manifestava, sob muitos pontos de vista, uma melhor biodiversidade e um melhor equilíbrio ecológico entre os pinheiros e as folhosas. Espécies que tinham sido abafadas pela floresta antiga podiam renascer. A catástrofe mostrava-se útil, também, para o renascimento e expansão de certas espécies animais.

De uma política voluntarista da reconstrução da floresta, de acordo com os seus planos, os engenheiros florestais passaram a uma política mais suave, de acompanhamento da regeneração natural da floresta, discernindo e pesando as possibilidades novas e vantajosas que oferecia essa

regeneração natural. Não se tratava de renunciar a toda a intervenção, mas, sobretudo de, com grande vantagem competitiva, acompanhar, de maneira activa e vigilante, um processo de regeneração natural. Diz um engenheiro florestal sobre esta atitude de acompanhamento: «Jovens viveiros de árvores, de espécies muito variadas, rebentaram. O nosso trabalho é, então, o de as desprender delicadamente, de as acompanhar, de acolher a vida da natureza, mais do que crer que ela desapareceu, mais do que reimplantá-la artificialmente. Isto foi um encorajamento para nós. Dentro desta lógica, decidimos que nas florestas do Estado e das comunas, deixaremos traços da tempestade, uma vez que não é necessário fazê-los desaparecer por causa da segurança ou das condições de trabalho dos trabalhadores florestais. Deixámos cepos derrubados, buracos, troncos caídos e pedaços de ramos. Três anos depois, pude constatar nas florestas que estas “anomalias” tinham permitido a instalação de plantas e de animais que não estavam presentes na floresta “normal” de antes.»⁴

Procedamos a um exercício de transferência. A Igreja conheceu, ela própria, sobretudo desde há uma quarentena de anos, um furacão. A paisagem religiosa, ao menos nas suas expressões tradicionais, está devastada. Evidentemente que, comparação não é razão: a humanidade não é uma floresta e os seres humanos não são plantas. Mas, o que nos interessa, analogicamente, para o nosso objectivo, é a mudança de atitudes dos florestadores: a sua passagem de uma política voluntarista, de reconstrução da floresta, para uma política de acompanhamento, activa e lúcida, de uma regeneração em curso. Deveria operar-se esta mesma passagem em pastoral: passagem de uma pastoral de enquadramento a uma pastoral generativa.

2.2. Uma pastoral de enquadramento sob o paradigma da mestria

De acordo com esta pastoral – correspondendo à primeira atitude dos florestadores – trata-se de, depois da crise, anunciar o Evangelho e de reconstruir, de acordo com os planos, como se tudo dependesse de nós. Entra-se na pastoral, então, com um imaginário de empresa e de empreendimento sobre as coisas, conforme às nossas planificações.

⁴ Jean-Hugues Bartet, diácono permanente, Engenheiro Geral do Génie Rural des Eaux et des Forêts (responsável das florestas publicas da Lorena no momento das tempestades de 1999 e especialista de gestão de crise do Office National des Forêts, França).

Observemos que esta pastoral do enquadramento pode efectuar-se tanto de acordo com um espírito nostálgico de restauração daquilo que era, tanto quanto a partir de um espírito progressista, apontando para uma igreja nova. Nos dois casos, é um mesmo imaginário de empresa e de empreendimento, como se tudo dependesse do cortejo da nossa acção, que é decidida. Nos dois casos, igualmente, é-se conduzido ao activismo, de acordo com o qual se é levado a sentir que, ou nunca se fez o suficiente, ou então, um sentimento de impotência, de derrotismo ou de depressão, quando as resistências encontradas são muito fortes. Activismo e derrotismo são, sob este ponto de vista, atitudes gémeas: são ambas tributárias do mesmo imaginário de mestria.

2.3. Pastoral generativa: o acompanhamento do que nasce

Esta pastoral corresponde à segunda atitude dos florestadores: ela consiste em acompanhar, activamente, com discernimento e competência, uma regeneração da qual não somos os mestres. Trata-se de aproveitar oportunidades novas que se oferecem sem que as tivéssemos programado. Trata-se, nesta pastoral, de reconhecer, também, que a «catástrofe» não é uma catástrofe para toda a gente, que muitos não desejam voltar à floresta antiga e que o presente é portador de uma melhor biodiversidade eclesial, em crescimento. Uma pastoral generativa é uma pastoral que aceita o fim de certas expressões de fé, que tiveram o seu tempo e a sua própria nobreza, mas que também estão chamadas a apagar-se, para dar lugar a outras expressões. Colocar-se ao serviço daquilo que nasce, é discernir as aspirações, pesar as coisas, investir tempo na concertação, deliberar, isto é, tomar as decisões que libertam, que autorizam, que nos tornam autores. É acolher e lançar projectos que, dando a sua hipótese ao inédito, contando com factores que não dominamos, colocando a nossa confiança em forças que não são as nossas.

De facto, numa pastoral generativa, aceitamos o que é a condição de todo o nascimento:

- primeiramente, nós não estamos na origem da vida e do crescimento;
- em segundo lugar, engendramos sempre alguma coisa que não é nós próprios. Tudo o que nasce é, sempre, diferente por si. A transmissão da fé, desde este ponto de vista, não é da ordem da reprodução ou da clonagem. Ela é sempre da ordem do advento.

Nesta pastoral, partimos do princípio que o ser humano é «capaz de Deus». Nós não podemos produzir nele esta capacidade. Nós não temos, sequer, o poder de comunicar a fé. Não se fabricam novos cristãos como se fabricam pequenos pães ou pneus Michelin. A fé de um novo cristão será, sempre uma surpresa e não o fruto dos nossos esforços, o resultado de um empreendimento. De facto, se a fé não se transmite sem nós, também não temos o poder de a comunicar. O nosso dever é o de velar pelas condições que a tornam possível, compreensível, praticável e desejável. A pastoral trabalha estas condições. O resto, é um assunto de graça e de liberdade.

O que acabo de dizer sobre a pastoral generativa, vai profundamente ao encontro do Evangelho. Tudo o que nós podemos fazer é semear. O evangelho fala da missão como de uma sementeira. «*O Reino de Deus é como um homem que lançou a semente à terra. Depois dorme e acorda, noite e dia, e a semente vai brotando e crescendo, mas o homem não sabe como isso acontece*» (Mc 4, 26-27). Deste ponto de vista, a pastoral apresenta-se como uma alquimia subtil entre as acções a levar a cabo e a necessária «reserva», para deixar vir aquilo que deve nascer.

3. Algumas atitudes espirituais que predispõem a uma pastoral generativa

Mas avancemos no concreto. Queria propor, neste terceiro ponto, algumas atitudes que favoreçam uma pastoral generativa. Não enunciarei, aqui, todas as soluções para os problemas encontrados, nem os projectos a realizar, trata-se, antes, de atitudes espirituais – maneiras de ser, maneiras de se comportar – que permitem aguentar, de se aguentar e de se mover na crise, entre um mundo que se vai e um outro mundo, que vem. No seguimento de Etienne Michel e da sua exposição na Universidade de Verão do ensino católico belga, gostaria de citar Hannah Arendt. Na sua obra «A crise da cultura»⁵, Hannah Arendt fala de lacuna entre o passado e o futuro. A questão que, na sua obra, a ocupa, não é a de fazer valer o passado da tradição, nem de imaginar o futuro, mas de saber, e cito, «como se mover na lacuna»⁶. Do mesmo modo, aquilo que eu queria propor aqui é, no fundo, uma «pequena gramática espiritual» para os pastores e os responsáveis de instituições,

⁵ ARENDT, H. - *La crise de culture*, Gallimard, Paris, 1972 – Edition de Poche, Folio Essais, 206, p.25.

⁶ No original “a gap between past and future” (Arendt, H. – *Between Past and Future*, New York, Penguin Books, 1993), aparece nalgumas traduções portuguesas como «lacuna» e noutras como «intervalo». A citação em francês indica «brèche».

para se poderem mover na brecha, para se aguentarem no meio da crise, colocando-se ao serviço do mundo que vem. Esta pequena gramática espiritual compromete, em primeiro lugar, com um trabalho sobre si mesmo. Ela toca o espírito, o tom, a nossa maneira de nos situarmos na pastoral, e de aí encontrar o nosso lugar.

Eu proporia, agora, uma dezena de atitudes, que se articulam entre si, segundo o movimento do tempo: desde logo, deslocar-se em direcção aos outros; em segundo lugar, solidarizar-se, dialogar, enfim, apagar-se, autorizar, tornar autores.

3.1. Permanecer constantemente destinatários do Evangelho

Quando anunciamos o Evangelho, arriscamo-nos a esquecer, sem nos darmos conta, de permanecermos os seus primeiros destinatários.

Tudo se passa como se, tendo-nos apropriado adequadamente do Evangelho, só nos faltasse transmiti-lo aos outros. É um pouco como se não tivéssemos mais nada a ouvir e a receber do Evangelho, mas que, ascendendo a «mestres» na arte de compreender e de viver o Evangelho, só nos restasse, simplesmente, sê-lo para os outros destinatários.

O Evangelho adverte os pastores; estes podem colocar-se numa situação em que, anunciando o Evangelho, já não se deixam evangelizar. A pretensão de saber, a tentação do poder, podem cegar. Todos conhecemos certas práticas pastorais que, embora levadas a cabo em nome do Evangelho, respiram mais o espírito de conquista, a vontade de poder ou a nostalgia do passado e não a própria Boa Nova. Daí a importância de o evangelizador permanecer, infatigavelmente, destinatário do Evangelho. Em consequência, para o evangelizador, a sua primeira questão não será a de saber «Como anunciar o Evangelho?» mas antes «O que é que o Evangelho me diz hoje?».

3.2. Perceber uma palavra que convida a deslocar-se aonde o Cristo ressuscitado se encontra: «Não está aqui! Ele vai à vossa frente para a Galileia. Lá O vereis» Mc 16,7

Então, o que nos diz o Evangelho na manhã de Páscoa? «Não está aqui! Ele vai à vossa frente para a Galileia. Lá O vereis». Este anúncio evangélico reenvia constantemente o evangelizador. Há, aqui, uma radical alteração de perspectiva. Nós não temos o Cristo connosco, como um objecto que

possuímos, de que nos desapossamos, dominado e que devemos transmitir aos outros, que não o possuem. O Cristo não é um objecto de posse, que se pode ter “aqui”. Precisamos, para o encontrar, de sair de nós, de abandonar o nosso sítio e ir até ao lugar do outro – a Galileia das nações – onde Ele nos precede.

Somos sempre precedidos pelo Espírito do Cristo, onde quer que cheguemos. Não levamos aos outros aquilo que eles não têm, mas com eles nos encontramos, sobre a sua estrada, para descobirmos com eles os traços de Cristo ressuscitado, que já lá está. A fé é um percurso de reconhecimento daquilo que já está, secretamente, dado.

O espírito do Cristo ressuscitado precede-nos, sempre. Deste ponto de vista, precisamos, sempre, de nos deixar evangelizar por aqueles que evangelizamos. «Um mesmo Espírito opera no evangelizador e no evangelizado e o primeiro, se sabe o que propõe, aceita também ser convertido pelo outro, que o quis escutar».⁷ Toda a arte do evangelizador consiste em, desde o início, favorecer o reconhecimento, em discernir e em indicar com o dedo a presença do Reino, nas pessoas e nas situações, mesmo onde é menos esperado.

Também devemos aproximar-nos do outro, não para o ganhar para a nossa causa, não para lhe levar aquilo que ele não tem, mas para reconhecer nele, na sua vida, a presença do Ressuscitado, e de um modo que pode chegar a surpreender-nos. Assim, temos a receber daqueles que evangelizamos o testemunho da obra de Deus, que já existe neles.

3.3. Arriscar-se a acolher em lugar do outro Fazer-se acolher enquanto se acolhe

A tarefa de evangelização é, frequentemente, enunciada em termos de exigência de acolhimento. «As nossas comunidades cristãs, dizemos, devem ser acolhedoras». Certamente. Mas não há, neste convite a sermos acolhedores face aos outros, uma posição de superioridade da nossa parte? Com efeito, uma vez que multiplicamos os sinais de acolhimento, não estamos em vias de lhes dizer implicitamente: «Venha encontrar em nossa casa aquilo que não encontra na sua»? Deste modo, no jogo da comunicação,

⁷ Mgr. BILLE, Conférence d'ouverture dans *Les temps nouveaux pour l'Évangile*, Assemblée plénière, Lourdes, 2000, Paris, Bayard-Centurion, Cerf, Fleurus-Mame, 2001, p.21.

aquele que acolhe coloca-se, sub-repticiamente, numa posição mais elevada, enquanto que aquele que é acolhido é reenviado para uma posição mais baixa. Daí a dificuldade de conduzir um diálogo evangélico autêntico, uma vez que se parte de uma relação dominante/dominado.

Para sairmos desta situação, não deveríamos, conformemente ao Evangelho, inverter a lógica? Não nos centrarmos em acolher o outro em nós, mas arriscarmo-nos a ser acolhidos por ele, fazendo fé nas suas próprias capacidades de acolhimento?

O Evangelho fala de hospitalidade mendigada. O evangelho, com efeito, não nos diz : «*Sede acolhedores*». De facto, convida-nos a deslocar-nos até ao outro para recebermos a sua hospitalidade. «*Zaqueu, porque hoje preciso de ficar em tua casa*» (Lc 19,5). «*Quando entrardes numa casa, ficai nela até partirdes*» (Mc 6,10). «*Quem vos recebe, a Mim recebe*» (Mt 10, 40). «*Já estou à porta e bato. Quem ouvir a Minha voz e abrir a porta, entro em sua casa e janto com ele, e ele comigo*» (Ap 3, 20).

Estas perspectivas evangélicas não suprimem, bem entendido, as exigências de acolhimento em si, mas introduzem uma óptica de reciprocidade onde, uns e outros dão e recebem. A hospitalidade recebida, com efeito, apela à hospitalidade dada. O termo «hóspede»⁸ não designa tanto a pessoa que recebe como aquela que é recebida?

As três primeiras atitudes dizem respeito ao sair de si, em direcção ao outro. As quatro atitudes que se seguem decorrem do segundo tempo, que já referi anteriormente: o encontro, o diálogo com o outro.

3.4. Humanizar, fraternizar como um fim em si

Situar a fé como um suplemento desejável no campo da fraternidade

Arriscando-se no acolhimento do outro, podemos esforçar-nos por nos ligar a ele, por atar estes laços de solidariedade numa obra comum de humanização. «As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angustias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma verdadeiramente humana

⁸ O termo francês "hôte" significa tanto anfitrião como hóspede ou convidado (N.T.).

que não encontre eco no seu coração»⁹. Tudo começa, no Evangelho, por um trabalho de humanização: trata-se de fazer surgir o humano, de sair da violência e de atar os laços de fraternidade. A escola cristã, sob este ponto de vista, tem uma missão primeira, em nome do Evangelho, que é humanizar e tecer entre os seres humanos laços de fraternidade, sejam de reconhecimento mútuo, de apreço incondicional face ao outro. Esta humanização/fraternização é um fim em si mesma. Não é uma estratégia pastoral para anunciar o Evangelho.

Mas, acrescentemos, esta humanização/fraternização constitui o solo favorável ao anúncio evangélico, num clima de fraternidade precisamente, para além de toda a vontade de posse sobre o outro. E este anúncio evangélico é, o próprio, um fim em si mesmo, independentemente da resposta. O anúncio evangélico tem um sentido próprio. Para começar, porque o anúncio é, em si mesmo, um acto de caridade em que se oferece o melhor de si mesmo ao outro, quer ele o aceite ou não. E se o outro me escuta, será uma graça suplementar, para que a alegria de um e de outro, segundo a expressão da primeira epístola de João, esteja completa¹⁰. Deste modo, a humanização, a evangelização e a conversão ao Evangelho, encaixam numa lógica de «graça sobre a graça».

3.5. Distinguir e articular a «pregação de Jesus» e a «pregação sobre Jesus»

No diálogo com o outro, é útil distinguir um duplo anúncio: o primeiro retoma a pregação de Jesus, o segundo é uma pregação sobre Jesus. Em que consistia a pregação de Jesus? Ele chamava os seres humanos a uma maior humanidade, à fraternidade e ao reconhecimento, nessa fraternidade, de um poder de gerar que podemos chamar «Pai». A especificidade do Evangelho é a de reconhecer na nossa fraternidade uma filiação comum em Deus Pai que nos fez nascer e que não nos abandonará na morte. Humanidade, fraternidade, filiação: este é o objecto de pregação de Jesus, todo ele centrado no Reino de Deus, que se aproximou de nós.

Depois, há a pregação sobre Jesus. Quem é este, por assim dizer? Ele humanizou, ele fraternizou e chamou os homens a se reconhecerem filhas e filhos de Deus. Mas, objecto de intensas controvérsias, acusado de ser

⁹ Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, 1. Da versão em português, Editorial A.O. – Braga, 8ª edição, 1979.

¹⁰ 1 Jo 1,4.

um aliado de Satanás, foi morto pelas autoridades religiosas do seu tempo. Mas, pela ressurreição, Deus prestou-lhe justiça e testemunho significando, desde modo, que estava a seu lado. Assim podemos, como cristãos, reconhecer em Jesus a face de Deus, o filho único de Deus, e ao mesmo tempo, o homem consumado aos olhos de Deus. E, daí se pode depreender a pregação de Jesus, até à confissão da fé pascal.

3.6. Colocar «a trabalhar» as imagens, as representações de Deus

Caminhando, nesta dupla pregação, certamente encontraremos oposições vindas de certas imagens de Deus que bloqueiam a fé, provocam a rejeição ou a fazem ser vivida de modo servil. Daí, na brecha, a caminho, sempre dialogando, é necessário, tanto quanto possível, e compreendendo em nós mesmos, levantar os obstáculos que representam as imagens de Deus que não são libertadoras para o homem.

O drama de nossa humanidade, de acordo com o relato do Génesis, começou com a falsa imagem de Deus, insinuada em nós pela voz da serpente. Esta, muda o sentido do interdito divino, fazendo-o passar por um limite à liberdade humana e como sendo expressão de um Deus ciumento, concorrente do homem. O interdito, no entanto, era um apelo dirigido à liberdade humana, no sentido de esta não agir arbitrariamente, afim de proteger a vida dada. Há também imagens de Deus que o misturam com as coisas imediatas que nos acontecem, tornando-o, assim, injusto ou inacreditável. Há, ainda, expressões de fé que servilizam o homem a uma disposição religiosa, em lugar de colocarem a religião ao serviço da humanidade. É o debate no qual Jesus, ele próprio, se empenhou: o *sabbat* para o homem e não o homem para o *sabbat*. A pastoral generativa requer um paciente trabalho sobre as representações que honram tanto Deus como o homem. Pois, ambas vão a par: um deus que falsifica o homem é um deus falso. É na excelência humana que a verdade de Deus se manifesta.

3.7. Alimentar a memória, animar o debate, favorecer a liberdade de apropriação

Alimentar a memória, animar o debate, favorecer a liberdade de apropriação. São as tarefas principais da acção pastoral.

A primeira tarefa é a de manter, de alimentar, a memória da tradição cristã no campo público. A escola, a este respeito, tem um papel insubstituível.

Mas não basta alimentar a memória, é necessário, ainda, animar o debate em torno dela. O cenário, aqui, no debate, consiste em fazer valer a tradição, não como um bloco que se impõe, mas como um recurso que está ali, que «dá que pensar» e faz viver. «Dar que pensar», a expressão parece feliz, pois alia, ao mesmo tempo, o aspecto de ligeireza da fé que não se impõe e não pesa, mas também o aspecto da gravidade que possuem os espaços humanos que estão em causa. Um dever de inteligência se impõe a este nível. A este respeito, que é o que nós precisamos em pastoral, é uma teo-logia da inteligência, simples, não reservada aos sábios, que torne a fé desejável.

E, por fim, o terceiro aspecto, posterior ao debate, consiste em favorecer a liberdade de apropriação, pelos sujeitos, da tradição cristã. Esta é a condição de toda a transmissão: ela submete-se à livre apropriação dos indivíduos que a possuirão, oferecendo-lhe o que é deles. Cada um fará aquilo que entender. Nós não podemos, a este respeito, nem pré-julgar os frutos nem o tempo de maturação. Aquilo que resulta pode não ser a fé cristã. Para uns, este fermento da fé cristã – esta «parte seminal da nossa cultura» segundo a expressão de Marcel Gauchet¹¹ – conduzirá a frutos de cultura, que os ajudam a situar-se numa história, a pensá-la e a vivê-la. Outros retirarão uma inspiração ética. Mas outros, ainda, se abrirão um caminho de fé no seio da comunidade cristã. Propor, desta feita, o cristianismo como semente, e compreendendo no espaço público, não é nem impor a autoridade da verdade, nem normalizar as consciências, mas verdadeiramente permitir a cada um e a cada uma o melhor modo de exercer a sua liberdade de cidadão ou cidadã, face ao que enuncia, para se apropriar ou não, para se inspirar ou não, para o seu próprio futuro como para a sua própria acção na sociedade.

Aproximo-me, então, da última série de atitudes, que têm em comum o deixar a iniciativa ao outro. A tarefa da pastoral é a de autorizar, de tornar o outro «autor» e «actor».

3.8. Tomar as resistências como oportunidades

Anunciar o Evangelho nunca se faz sem encontrar resistências. Podemos desolar, incriminar, pretender forçar a porta. Mas também podemos

¹¹ GAUCHET, M. - «Service public, pluralisme et tradition chrétienne dans l'éducation», in *Exposant neuf*, hors série, Juin 2002, n°1, p.9.

lidar com as resistências como sendo oportunidades para um trabalho de inculturação da fé. A história mostra, com efeito, que as inculturações conseguidas são o fruto de uma resistência das populações locais às formas de cristianismo que lhes foram levadas de modo a criar-se algo de novo, para abrir expressões originais da fé. Esta resistência não significa, necessariamente, uma rejeição, mas talvez um apelo a inventar formas de cristianismo adaptadas às aspirações legítimas das gentes. Sob este ponto de vista, a inculturação da fé é o processo «pelo qual uma população assimila o Evangelho, isto é, lhe resiste enquanto dele se apropria, recreando-o e exprimindo-o a partir das suas raízes históricas e culturais, dando ao cristianismo uma face nova e uma expressão original»¹². As inculturações da fé conseguidas são expressões, modos de pensar, de celebrar e de viver a fé que foram inventadas ou renovadas por causa das resistências encontradas. Por exemplo, a missa em rito zambiano resulta de uma resistência das populações locais às formas de liturgia romana clássica.

Hoje, conhecemos múltiplas formas de resistência às formas herdadas de cristianismo: relativamente, por exemplo, à prática da confissão, às vocações sacerdotais e às etapas que conduzem ao casamento sacramental. Não haverá uma maneira positiva de lidar com essas resistências, como sendo um apelo a inventar formas originais de pensar, de viver e de celebrar que tornam o cristianismo uma novidade desejável?

3.9. Fazer a diferença entre «crer com» e «crer como»

Nesta óptica de deixar surgir formas novas de cristianismo, é bom fazer a diferença entre «crer com» e «crer como». Hoje, nós não cremos como os nossos avós e os nossos netos, não crerão como nós. No entanto, apesar das diferenças, pode-se viver uma verdadeira comunhão na fé. A questão colocada pela distinção «crer como» e «crer com» é a do desafio da unidade e da diversidade.

Nós arriscamo-nos, todos, como pastores, a pretender que o outro creia «como nós»; a transmissão da fé situa-se, então, num horizonte de reprodução e de uma imitação do que nós próprios vivemos. Mas o risco, então, é o de obstruir o acesso à fé pelos nossos próprios estreitamentos ao impormos o caminho e aquela que deve ser a sua maneira de habitar a fé. Já era esta a tentação dos judeus convertidos ao cristianismo, que queriam

¹² SERVAIS, O. «Inculturation et altermondialisation. Différences historiques et proximités logiques de deux concepts de résistance», in *Lumen Vitae*, mars 2005 (sic).

impor aos pagãos tornados cristãos as suas próprias tradições e costumes. «Por isso, eu sou do parecer que não devemos importunar os pagãos que se convertem a Deus» (Act 15, 19). Estas palavras do apóstolo Tiago, aquando da Assembleia de Jerusalém, deveria inspirar-nos, sem cessar, relativamente à necessidade de reserva perante o outro, para que ele possa nascer de acordo com sua própria maneira de se apropriar da mensagem cristã e de se tornar discípulo do Cristo.

Num tempo de mutação, como o nosso, é necessário deixar espaço para a emergência de uma «biodiversidade eclesial» que dá direito às aspirações e à singularidade das pessoas e facilita, assim, a graça de se tornar cristão. A transmissão da fé nunca é da ordem da clonagem, ela implica sempre uma apropriação inventiva. Daí, a diversidade, mas também, a unidade.

Para compreender esta relação entre unidade e diversidade, podemos tomar como meio de comparação o rosto humano. Este é reconhecível por uma forma comum e, no entanto, o rosto humano pode ser extremamente diverso. Da mesma maneira para o cristianismo, há certos traços (o sinal da cruz, o Credo, a leitura das Escrituras, a partilha eucarística, o compromisso para com mais humanização) que permitem distingui-lo, mas as figuras concretas da sua encarnação podem ser muito diversas. Daí, a abertura necessária de um espaço de criatividade e de imaginação na invenção do cristianismo. A condição da transmissão da fé caminha com a capacidade de ser apropriada de uma maneira inventiva.

3.10. Pedir e receber ajuda

Confiar em factores que não se dominam

Frequentemente, a evangelização é concebida a partir das nossas próprias forças e riquezas. Mas porque teria a evangelização de se produzir quando somos fortes e não quando somos fracos? Que fazer, num tempo de mutação como o nosso, em que somos apanhados numa confusão que nos escapa e em que somos faltos de força? Era a pergunta dos discípulos a Jesus, fazendo o inventário daquilo que possuíam : «*O que é isto para tanta gente?*».

Nessas situações, como hoje, o essencial é dar o pouco que se tem, de ousar pedir ajuda aos outros e de confiar em factores que não se dominam.

Contribuir com o pouco que se tem, com efeito, e ousar pedir ajuda aos outros. Aquele que não pede nada a ninguém é auto-suficiente; não vive. Ao contrário, na lógica evangélica, o pedido abre uma história e dá a viver.

«Pedi e recebereis», «Batei e abrir-se-vos-à». Também, na nossa missão de evangelização, nos faz falta ousar dirigir ao outro um pedido de ajuda e de conselhos, não somente no seio de uma comunidade cristã mas também extra-muros. Esta ajuda pode ser material, técnica, cultural, artística. Podemos, hoje, encontrar pessoas, associações, colectividades que, não pertencendo à comunidade cristã, se mostram dispostas a favorecer a vitalidade da tradição cristã no seio da sociedade num espírito de bondade e de apoio a tudo o que faça, solidariamente, a nossa humanidade.

E, mesmo, sem nada ter pedido, também é necessário, na nossa tarefa de evangelização, confiarmos em factores que não controlamos, em aliados inesperados. Esses aliados inesperados podem ser pessoas, acontecimentos, teorias, aspirações culturais novas: num dado contexto, sem que o possamos prever, vêm trazer-nos a sua participação e dar peso suplementar à mensagem evangélica. A evangelização, neste sentido, não depende das nossas próprias forças; ela depende, também, de factores imprevisíveis à imagem de Ciro, rei dos persas, imagem do estrangeiro, que o Senhor, contra todas as expectativas, chama para reconstruir Jerusalém e restabelecer o povo na sua liberdade. «Eu digo a Ciro: “Tu és o Meu pastor, e realizarás tudo o que Eu quero.” Eu digo a Jerusalém: “Tu serás reconstruída”; e ao Templo: “Tu serás reedificado desde os alicerces.”» (Is 44, 28).

Neste espírito de confiança e de perda do controlo, sem dúvida faz-nos falta ouvir as palavras que Gamaliel dirige ao Sinédrio, a propósito da missão dos discípulos de Jesus: «Porque, se o seu projecto ou actividade é de origem humana, será destruído; mas, se vem de Deus, não conseguireis aniquilá-lo» (Act 5, 38-39).

*

* *

Enunciei aqui uma dezena de atitudes que nos permitirão aguentar o desafio, de nos movermos para favorecer, activamente, lucidamente e com competência, a geração da fé, hoje. O homem contemporâneo, como no passado, é capaz de Deus. O cristianismo que vem não será unicamente o produto dos nossos esforços, tão necessários quanto estes sejam. Será, também, um fruto novo, inesperado, arrebatador da liberdade humana e do trabalho do Espírito no coração do mundo.

Catequese

A família e a iniciação sacramental das crianças

P. JUAN IGNACIO RODRIGUEZ TRILLO (*)

Todos conhecemos os limites e os problemas da catequese de hoje. Nesta situação não sabemos que caminhos percorrer com segurança. Estamos num momento em que conhecemos e realizamos, lentamente, experiências de renovação.

Entre estes caminhos, o mais pensado é o de como incluir a família no processo educativo dos filhos. Constatamos que uma criança vai á catequese uma hora por semana ou vinte minutos por dia numa escola católica. Por muito bom que seja o programa ou o livro, se essa criança, ao voltar para casa, encontrar uma família na qual não se vive a fé, é muito pouco o que o catequista ou o professor podem fazer pela fé dessa criança.

Sobre esta questão, procuraremos aprofundar duas constatações:

- 1º. Este problema deve ser resolvido em conjunto por catequistas e pais, pais e comunidade de fé. Não uns contra os outros, mas trabalhando juntos, para educar na fé.** A família não pode, nem deve, ser a única a carregar com toda a responsabilidade da educação. Os educadores devem ser capazes de comunicar. Não devemos pensar que a família está de um lado e a paróquia do outro. Um grave erro educativo é a “delegação”: a família delega a educação religiosa na paróquia, ou a paróquia lava as mãos relativamente a este assunto.
- 2º. Temos um desejo do que deveria ser a família, mas sabemos que este modelo está longe de encarnar-se por um grande número de famílias.** As nossas crianças, em processo de iniciação cristã, têm

(*) Sacerdote. Licenciado em Teologia e Doutorando em Catequética. Director do Secretariado Nacional da Catequese da Conferência Episcopal Espanhola.

experiências muito variadas de família. Para algumas a família é constituída apenas pelo pai ou pela mãe. Ao falar da família das nossas crianças, precisamos de saber que família realmente temos: nuclear, isolada, separada por gerações, com os anciãos isolados, uma autoridade inexistente, crianças frequentemente deixadas sós. Trata-se de uma família bastante instável. Mas, estas são as nossas famílias.

O GRANDE OBJECTIVO: FAZER A IGREJA CAPAZ DE “GERAR” A FÉ

Não se trata de um problema de método ou de estratégia para melhorar a situação, mas de voltar a restituir à Igreja a sua capacidade originária de engendrar a fé, de ser mãe da fé.

As mesmas palavras – gerar, ser mãe, educar – situam-nos no caminho de recuperar a missão da comunidade cristã e da família na iniciação cristã.

I. A missão da comunidade

Trata-se de recuperar o “tecido materno” da comunidade de fé, da paróquia. Se uma comunidade assume a missão de gerar os mais jovens na fé, ela mesma se “regenera”. Evangelizando, a comunidade também se evangeliza.

Trata-se da comunidade cristã adulta, que gera na medida em que ela mesma vive a fé, que é fiel ao Senhor, que tem experiência de vida... Não só que professe uma doutrina ou que “sinta a fé”. Viver a fé é a única forma de andar para a frente na situação actual.

A partir desta perspectiva, também necessitamos de abordar um problema central e, também, muito actual: a família delegou a catequese na paróquia e nos catequistas. Um dos caminhos que nos pode conduzir à solução consiste em fazer da comunidade a grande protagonista da catequese, e consegui-lo a diversos níveis: conseguir que todos os seus membros estejam atentos às novas iniciativas, a existência de um grupo estruturado de catequistas, contar com colaboradores pontuais para intervir em ocasiões especiais e, sobretudo, uma comunidade que participa nos momentos chave, especialmente na eucaristia dominical.

O n.220 do Directório Geral da Catequese poderia ser objecto de estudo pela nossa parte, uma vez que nos oferece um conjunto essencial de observações motivadoras e que ainda não realizámos plenamente:

- A catequese é uma responsabilidade de toda a comunidade cristã;
- A catequese realiza-se a partir da responsabilidade de cada membro da comunidade;
- A comunidade cristã segue o desenvolvimento dos processos catequéticos, como factos com os quais se compromete directamente;
- A catequese não só conduz à maturidade na fé dos catequizandos, mas também à maturidade na fé de toda a comunidade.

II. A família como protagonista

A segunda dimensão, que necessariamente se une à anterior, é a de “fazer entrar” os pais no processo de iniciação sacramental e, pouco a pouco, toda a família. Trata-se de superar uma posição de delegação da educação na fé e, por outro, de tornar os pais participantes no processo.

Mas, porque será que há, ainda, muitos pais que querem que a paróquia eduque religiosamente os seus filhos? Alguns, será por convicção, mas a maior parte não o pretende de forma assumida, apenas por tradição ou por hábito. Muitos catequistas e responsáveis constataam que o significado da iniciação cristã não foi interiorizado por estes pais.

Outros, pretendem-no porque consideram que a formação religiosa que pode ser dada/recebida nas suas famílias é inadequada, tendendo, também, a pensar que, no campo da formação ética, as crianças terão “algo de bom” a aprender nas paróquias. Por outro lado, algumas famílias sentem que ver a criança frequentar a Igreja dá segurança e resolve as suas dúvidas perante a situação de insegurança religiosa dos próprios adultos.

Assim, parece-nos que a participação dos pais deve ser gradual, já que os adultos sentem estranheza e pouco à-vontade quando se lhes pede para assumir a missão de transmitir a fé, uma vez que eles próprios se sentem afastados dela, tanto na forma como no fundamento, e necessitam de fazer um percurso que os leve a re-situar-se de novo, completamente.

Então, o que fazer para que a família tenha um papel activo e importante no processo de transmissão da fé? O caminho de acção vai desde uma proposta directa e exigente, até uma forma de colaboração gradual e intermédia. Assim, podemos identificar algumas modalidades:

- Algumas paróquias formam os pais para que sejam estes a dar a catequese aos filhos e nas suas casas.
- Outras paróquias propõem experiências de preparação das celebrações litúrgicas conjuntas, de pais e filhos.
- Frequentemente encontramos propostas de uma reunião mensal, unida à celebração da eucaristia dominical, ocupando a manhã de domingo ou, inclusivamente, o fim-de-semana.
- Também há propostas de encontros com as crianças e os pais, em simultâneo, sob a forma de celebração.
- Há ainda a considerar, estudar e ter em conta a disponibilidade de acolhimento e de acompanhamento de casais não regulares ou de pais ou mães que educam em famílias monoparentais.

A relação da paróquia com a família deve ser tratada com especial delicadeza, para não sobrecarregarmos as famílias com tarefas que, objectivamente, não podem suportar. No entanto, é preciso estimulá-las para que redescubram o sentido mais genuíno da procriação e o caminho a seguir pode ser o de ajudar a criar uma relação entre cada família e outras famílias, para que vão construindo juntas um novo modelo de equação familiar.

De tudo isto podemos deduzir que **uma Igreja atenta à família:**

- **Dedica** tempo a sensibilizar os pais, ajudando-os a redescobrir a sua identidade, em ordem à educação da fé, respeitando todas as situações com as quais se pode deparar, mas que são as situações reais das famílias.
- **Oferece** ocasiões de conhecimento mútuo e de encontro, para podermos crescer, oferecendo a vida da comunidade de fé às famílias, uma comunidade que caminha junto à família.
- **Propõe** caminhos de fé específicos para os pais.

A MISSÃO DA FAMÍLIA NA INICIAÇÃO CRISTÃ DAS CRIANÇAS

A chave para repensarmos a iniciação cristã poderia ser a de reflectirmos sobre a participação dos pais nesse processo. O adulto deve saber-se protagonista da iniciação cristã dos seus filhos e, juntamente, da sua própria fé, redescobrimo-la de modo novo e pessoal. Mas tal não acontece sem resistências e problemas.

A recente Assembleia do Sínodo dos Bispos realizou a seguinte proposta:

“É necessário associar a família cristã à iniciação sacramental das crianças.

A celebração da Eucaristia deve promover, cada vez mais e a todos os níveis, a tomada de consciência e a realização de uma “íclesia familia” através da solidariedade, das relações familiares e da comunhão entre os membros da comunidade.”¹

Propostas finais do Sínodo sobre a Eucaristia, nº 15:
Família e iniciação sacramental.

1. O papel específico dos pais na iniciação dos filhos

Temos de ter presente que a missão primeira dos pais é o testemunho da fé quotidiana, “doméstica”. A fé não nasce de lições de catecismo mas do que é vivido, do que é visto, do que é testemunhado. O papel dos pais na iniciação cristã é, primeiramente, quotidiano, não estruturado. A fé transmite-se como graça e gratidão, em acontecimentos familiares, através da interpelação do que ocorre no mundo, através de actos de solidariedade. Num segundo momento, a fé pode-se transmitir através de momentos formativos em família e em momentos em que esta vive a Palavra. A este respeito, família e paróquia podem apoiar-se mutuamente.

Mas, há que ter claro que a renovação da catequese de iniciação cristã não se pode dar se não é precedida e acompanhada por uma iniciação à fé no ambiente natural que é a família. Há famílias que já o vivem assim e há outras a que podemos propor este caminho. E, talvez sejam as próprias famílias as que se podem ajudar umas às outras a ser igreja doméstica.

¹ Tal como este, todos os textos citados foram traduzidos a partir da versão original deste artigo, estando nesta citados em espanhol (N.T.).

“É importante que as famílias tratem de construir entre elas laços de solidariedade. Isto, sobretudo, permite-lhes prestar-se mutuamente um serviço educativo comum: os pais são educados por meio de outros pais, os filhos por meio de outros filhos. Cria-se, assim, uma peculiar tradição educativa que encontra a sua força no carácter da “igreja doméstica” que é a própria família.”

João Paulo II, *Carta às famílias* n.16

De facto, tudo o que é necessário à transmissão da fé pode ser feito na família, que a transmite e se inicia, também:

- Quando pais e filhos expressam amor e afecto uns aos outros, com troca de mensagens, com abraços e outras mostras de carinho, tudo o que faz falta é que estes actos quotidianos se convertam numa parte explícita da sua vida cristã.
- Quando, na família, se cuida dos que estão doentes, se dá conta de alguém que está sozinho, se felicitam mutuamente os trabalhos bem feitos e se presta atenção aos pobres, a catequese pode ter lugar. É possível converter estes momentos em experiências formativas no seio familiar. Para o conseguirmos, basta ajudarmos os pais a dar-lhes esta orientação de converter a ajuda ao próximo numa experiência de fé.
- Quando uma família se preocupa com a manutenção e cuidado do meio ambiente e faz reciclagem, pode usar esses momentos para mostrar aos filhos a relação que existe entre a criação e a ecologia.
- Quando a família decide em comum que contributo económico vai dar para a paróquia e para os pobres, acontece um momento natural para ensinar os filhos que somos, apenas, administradores dos bens e que é preciso aprender a partilhá-los.
- Quando uma família se reúne para fazer uma refeição, quando se fazem pausas para se poder apreciar melhor a companhia uns dos outros, quando se presta atenção à vida dos outros membros do grupo familiar, está-se a fazer catequese.
- Quando os membros das famílias, sujeitos a dificuldades e conflitos, se perdoam livremente, encontram a reconciliação, essa é uma parte natural da vida familiar à qual é possível dar um enquadramento profundo.

- Quando os membros de uma família estão presentes numa assembleia dominical, visitam um parente doente ou saem juntos de férias, estes são momentos aptos à partilha da fé.
- E, obviamente, quando os membros de uma família falam explicitamente acerca da fé. Esta é uma ocasião para apreciar, desde um ponto de vista cristão, aquilo que sucede no mundo que nos rodeia: casos de pena de morte, ameaças de guerra, generosas instituições caritativas, a presença de crenças diferentes, a morte, as perdas, o amor, a beleza.

2. Missão catequética da família

A missão catequética da família é insubstituível. A família deve oferecer à catequese a sua experiência singular, a sua originalidade de vida. E como? Partamos das seguintes perspectivas:

- *O testemunho.* O primeiro anúncio não tem necessidade de palavras, como primeiro instrumento de comunicação que é. O testemunho dos pais é uma linguagem acertada para entrar no mistério de Deus. Primeiro que tudo, descobre-se a vida, o amor...depois a Palavra ajuda a compreendê-los, a interpretá-los.
- *O testemunho explícito da fé.* É observando como os pais vivem a sua fé que se compreende que a fé não é um discurso, mas um modo de vida, algo que afecta a vida dos crentes.
- *O testemunho de viver no mundo de hoje.* Como leigos, os pais vivem neste mundo, real, respondendo aos seus afazeres da casa, do trabalho, dos problemas... o que os leva a viver a fé sem posições preconcebidas. O testemunho do leigo que se casou pela Igreja e formou uma família cristã, é o ir vivendo tudo isto desde o ponto de vista da fé, com as suas dificuldades inerentes.
- *O testemunho vocacional.* Esta é uma característica do matrimónio: uma vida vivida em conjunto, no amor, cooperando um com o outro, com diálogo e com afecto.

3. Etapas de um possível caminho

Passar de uma catequese centrada unicamente nas crianças para uma catequese que é caminho de fé para pais e para filhos, parece evidente mas é um processo delicado. Esse caminho poderia fazer-se em três passos:

- *Acolhimento*: Acolher a petição do sacramento.
- *Colaboração*: Suscitar o interesse dos pais sobre o caminho que os filhos vão percorrer.
- *Acompanhamento*: Provocar e acompanhar um caminho de fé. Não é uma tarefa fácil e pode, inclusivamente, provocar situações difíceis de gerir, pois a resposta dos pais pode diferir muito: pais que são a favor, pais que estão contra, pais que se aborrecem com a proposta...

4. Uma dimensão fundamental na catequese da família: o domingo como dia do Senhor

Para conseguirmos levar a cabo este desafio de integrar a família na catequese, contaremos com um ponto-chave: A RECUPERAÇÃO DO DOMINGO.

“A santificação do domingo põe-se em prática, também, na vida familiar. Para tal, a família, como igreja doméstica, deve ser considerada um âmbito primário por parte da comunidade cristã. A família inicia as crianças na fé eclesial e na liturgia, sobretudo na Santa Missa.”

Propostas finais do Sínodo sobre a Eucaristia n.8:
Eucaristia e sacramento do matrimónio

Devolver ao Domingo o seu significado profundo de dia do Senhor, dia da comunidade cristã, dia da iniciação à fé, é o objectivo.

“É necessário voltar a afirmar o carácter central do Domingo e da celebração da eucaristia dominical nas diferentes comunidades da diocese, em especial nas paróquias... a celebração da eucaristia dominical é uma graça humanizante para o indivíduo e a família, porque alimenta a identidade cristã com o contacto com o ressuscitado.

Propõe-se ajudar os fiéis a considerar como paradigmática a experiência da comunidade primitiva. Ofereça-se aos cristãos a oportunidade, através da catequese e da pregação, de meditar no Dies Christi...

Que, em torno à celebração de Domingo se organizem manifestações próprias da comunidade cristã, como encontros amistosos, formação da fé para as crianças, jovens, adultos, peregrinações, obras de caridade e diversos momentos de oração.”

Dies Domini, n. 30

Nalgumas paróquias já se tomou a iniciativa de propiciar o encontro das famílias num Domingo por mês. É um dia dedicado a que as crianças, os pais, e toda a comunidade, façam desse dia um tempo para recuperar a própria identidade de fé e de comunidade. É um dia para preparar a celebração, celebrar, partilhar uma refeição, pôr em comum, desenvolver algum tema formativo.

4. Análise de uma experiência

Na diocese de Verona, em Itália, levaram-se a cabo experiências de renovação da catequese da infância desde esta perspectiva familiar. São interessantes as conclusões a que se chegaram com estas experiências. Assim:

- *Família real/adulto real:* Às vezes sobrevaloriza-se a família e isso pode conduzir ao fracasso, pois não se teve em conta o tempo real de que os pais dispõem; não se teve em conta a sua situação real no que respeita à fé. Os adultos têm muitas exigências formativas, mas muito pouco tempo para se lhes dedicar. Também é um risco pensar-se em lhes exigir algo que seria próprio de uma situação de cristandade, o que não é o caso actual. Assim, há que programar tendo em conta o adulto real, a sua situação, a sua história e a necessidade de criar processos distintos dos habituais.
- *Adulto e família “tomados a sério”, de um modo adulto.* Alguns pais, que deixaram a Igreja e agora regressam, pelo menos para apresentar os seus filhos à catequese, não são contrários às exigências que se lhes coloca para acompanharem os filhos, mas ao modo como se lhes coloca.

Para eles, é necessária uma apresentação de um projecto claro e motivador; não bastam afirmações de princípio, mas um pedido concreto que se faz a pais e a filhos, e quais são as motivações que encerram.

É muito importante a liberdade de decisão, pelo que é necessário prever alternativas. Quando se fazem propostas com delicadeza, com sabedoria, com atenção pessoal a cada caso, o acolhimento e a relação conseguida mostram como estas são decisivas para o processo.

- *Com gradualidade.* Paciência para aguardar a resposta, tempo para preparar o terreno, caminhos diferentes para pessoas diferentes, podem coexistir na mesma paróquia ou num plano de coordenação com outras paróquias. Também é necessário ter em conta os sacerdotes concretos, com a sua formação, o seu estilo, as suas resistências. É preferível começar com sacerdotes abertos e motivados, do que tentar impor algo a nível diocesano.

- *Salvaguardando a complementaridade das pessoas e a globalidade da proposta.* O risco que esta experiência encerra consiste em passar de um tipo de “delegação” a outro, isto é, delegar as responsabilidades catequéticas nos pais. É importante apresentar uma proposta de complementaridade, mas uma parte do caminho continua a ser dos catequistas, com a colaboração dos pais. É necessário desenvolver um trabalho de união entre os sacerdotes, os pais e os catequistas.

Como conclusão

Estas propostas, que surgem, em grande parte, entrelaçadas com experiências que se vão conhecendo, levam-nos a assinalar três conclusões:

1. Não demorar em recomeçar este caminho pastoral. A presença da família na iniciação cristã é um signo dos tempos que o evangelho nos pede, neste momento concreto. Repensar os projectos, actuar, verificar constantemente a praxis da iniciação, não com a exigência de chegar, imediatamente, a um novo modelo, mas de avançar com a humildade de estar preparado para encarar as condições com que nos deparamos. Há que ter em conta que os problemas não surgem de uma crise passageira e que não tudo voltará a ser como antes. Há que ser generoso aceitando o risco de nos depararmos com ilusões e desilusões.

2. Ser conscientes da limitação dos objectivos. De facto, tudo o que podamos fazer neste momento de transição pode ser, sobretudo, sensibilizar a comunidade cristã e a família, a ambas, para que, progressivamente, se situem como “geradoras da fé”. Devemos quebrar as amarras com a longa história das “delegações”, não só na família mas também dos sacerdotes... A aproximação às famílias, aos pais, é um passo intermédio e necessário. Intermédio porque se trata de uma mudança em que não estamos a pensar, apenas, a partir das crianças, de que as crianças serão o centro da evangelização, mas estamos a colocar nesse centro o adulto. É necessário porque, se não houver uma comunidade de adultos, é impossível a transmissão da fé.

3. A reconsideração e remodelação da iniciação cristã das crianças supõem uma aposta muito alta. Trata-se de refazer a evangelização e de a centrar na comunidade.

Esperemos que, pouco a pouco, consigamos ter a valentia de nos centrar no fundamental e esperemos que os frutos nos animem a continuar o caminho. Ressoem as palavras com que começamos o milénio: *Rema mar adentro!*



CONVERSAR COM OS FILHOS SOBRE SEXUALIDADE

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ



A SAIR BREVEMENTE

Secretariado Nacional da Educação Cristã
Telef.: 21 885 12 85 E.Mail: educacao-crista@sapo.pt

