



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CONTRIBUTOS EDUCATIVOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO NONO ANO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Miguel dos Santos Patrício Peixoto

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro 2020



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CONTRIBUTOS EDUCATIVOS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO NONO ANO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Miguel dos Santos Patrício Peixoto

Sob orientação de Professora Doutora Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro 2020

*A escola é uma consecução de vida em ação, em realização continuada e renovada pela
incarnação de ideias, de saberes, de valores, de critérios, de atitudes, de comportamentos.*

CEP (2008)

Crê o que lês, ensina o que crês, vive o que ensinas

Pontifical romano

O Jesus da aula e o Cristo da catequese

Marco Pereira

Agradecimentos

Exteriorizar um agradecimento é um dos sinais mais profundos do reconhecimento da nossa relação com o outro, inviabilizando o solipsismo que, tantas vezes, tende a consolidar-se na nossa vida.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pelos dons da vida, da saúde e da perseverança que me concedeu ao longo destes anos, *talentos* sem os quais não me seria possível concluir este estudo.

À Diocese de Lamego que me confiou a tarefa de servir, não só com a vivência do ministério sacerdotal, mas também desenvolvendo a missão docente, enquanto professor de Educação Moral e Religiosa Católica, partilhando, na escola, as dimensões moral e religiosa, enquadradas no desenvolvimento escolar.

Ao Externato D. Afonso Henriques – Resende, hoje extinto enquanto estabelecimento, mas vivo no coração de todos os seus professores e alunos, onde tive oportunidade de aprender enquanto aluno e aprender a ensinar enquanto professor.

Aos colegas que ao longo destes anos me apoiaram e incentivaram na realização deste estudo, pela sua palavra e presença, autênticas luzes que não me fizeram *perder* em períodos verdadeiramente exigentes.

Ao Eduardo, Luciano e José Luís que partilharam comigo o seu tempo, tornando possível o acesso a dados preciosos para este trabalho, sem os quais não seria possível chegar onde cheguei.

Aos alunos que participaram no estudo, nos seus diferentes momentos de recolha de dados, quer nas aplicações piloto, quer na aplicação efetiva, pela sua paciência, disponibilidade e atenção.

À minha família pela presença ausente, não só no último período da redação do trabalho, mas também ao longo de todo este processo.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão pelas suas sábias palavras e colaboração nos primeiros passos do projeto, conferindo-me rigor e organização no estudo.

À Professora Doutora Luísa Ribeiro pela sua disponibilidade, paciência e palavra sempre pronta para me orientar ao longo do trabalho, mas também para perseverar e acreditar no quanto é importante trazer a público os dados recolhidos ao longo do estudo.

Termino endereçando a palavra obrigado a todos quantos, ao longo destes anos, me acompanharam, quer em Portugal, quer em Itália, e cujos testemunhos de vida, o carinho manifestado e a alegria partilhada, me ajudaram a concluir este trabalho.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

A educação escolar, numa sociedade dinâmica e pluralista, acarreta o desafio de cooperar no processo de desenvolvimento das variadas dimensões da existência humana. Neste contexto, a Educação Moral e Religiosa Católica procura dar o seu contributo no plano do currículo português. Este estudo teve como objetivo analisar os contributos educativos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, através de um estudo de caso com alunos do nono ano e o respetivo professor.

Os dados foram recolhidos através de uma ficha de caracterização, questionário aberto e grupos de discussão com 34 alunos e entrevista ao professor. Foram tidas em conta quatro dimensões: o valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida. Os resultados apontam para: a implicação das experiências de vida com as perceções dos alunos; a transversalidade do outro nas dimensões intrapessoal e interpessoal da vida humana, na espiritualidade e no projeto de vida; a partilha de experiências na base de aprendizagens significativas; a intencionalidade pessoal e social da religiosidade; a religiosidade enquanto dimensão cultural; a importância da adaptação das escolhas ao longo da vida.

Os dados revelaram que a disciplina permitiu, a estes alunos, contributos no domínio do aprofundamento e reflexão do valor e da dignidade da vida humana. O conhecimento e o respeito pelo outro manifestaram ser uma experiência social e multicultural para estes alunos. A disciplina proporcionou o desenvolvimento da experiência reflexiva sobre os valores espirituais, assim como, a aprendizagem cultural baseada na religiosidade. Trouxe, ainda, contributos aos alunos que lhes possibilitam projetar e adequar as suas escolhas ao longo da vida.

Finalmente, são discutidas implicações relativamente ao papel e configuração da disciplina no plano curricular nacional, à formação dos professores e ao envolvimento dos encarregados de educação.

Palavras-chave: Currículo, Educação Moral e Religiosa Católica, Estudo de Caso, Perceções de alunos e professor

ABSTRACT

In a dynamic and pluralistic society, cooperation in school environment is essential for integral developments of human person. It is in this context that the subject Catholic Moral and Religious Education seeks to make its contribution in the Portuguese curriculum. This case study of the subject's educational contributions draws on the perceptions of 34 ninth grade students (14–15 years) and their teacher. The data were collected by means of a descriptive survey, an open questionnaire and focus groups with students, and a subsequent interview with their teacher.

Data were collected on participants' perceptions across four discrete dimensions: the value of human life at the intrapersonal level, the value of human life in interpersonal relationships, one's relationship with spirituality and finally, life purpose. The study highlights six important findings: the manner in which students' life experiences shape their perceptions; the transversal nature of the concept of "other" across each of the four dimensions considered; that experiences of significant learning are shared with others; the personal and social intentionality of religiosity; that religiosity is a dimension of culture; the importance of adapting to one's circumstances and reevaluating choices as life progresses.

The data revealed that the subject Catholic Moral and Religious Education contributed to the personal reflection of students on the value and dignity of human life. Knowledge and respect for the other proved to be a social and multicultural experience for these students. The subject facilitated reflective experience on spiritual values and cultural learning based on religiosity. It also enabled students to design and adapt their choices throughout life.

Finally, selected implications of this study for the role and configuration of the subject in the national curriculum, the training of teachers and the involvement of parents/guardians are proffered.

Keywords: Curriculum, Catholic Moral and Religious Education, case study, students and teacher perceptions

RESUMEN

La educación escolar en una sociedad dinámica y pluralista nos plantea el desafío de cooperar en el proceso de desarrollo de las dimensiones de la existencia humanas. En este contexto la asignatura de “Educación Moral y Religiosa Católica” tiene como propósito hacer una contribución al currículo nacional portugués. Este estudio tiene como objetivo analizar los aportes educativos de la asignatura de “Educación Moral y Religiosa Católica” a través de un estudio de caso alumnos de noveno año y su docente.

Los datos fueron recolectados a través de un formulario de caracterización, un cuestionario abierto y grupos de discusión con 34 estudiantes y entrevista con el docente. Se tomaron en cuenta cuatro dimensiones: el valor de la vida humana a nivel intrapersonal, el valor de la vida humana en la relación interpersonal, la relación con la espiritualidad y el proyecto de vida.

Los resultados apuntan a: la repercusión de las experiencias de vida en las percepciones de los estudiantes; la transversalidad del “otro” en las cuatro dimensiones de el estudio; el valor de compartir experiencias para alcanzar aprendizajes significativos; la intencionalidad personal y social de la religiosidad; la religiosidad como dimensión cultural; la importancia de adaptar las opciones fundamentales a lo largo de la vida.

Los datos revelan que la asignatura contribuyó a que los estudiantes pudieran profundizar y reflexionar sobre los asuntos del valor y la dignidad de la vida humana. El conocimiento y el respeto por el otro son el resultado de una experiencia social y multicultural en los estudiantes. La asignatura proporcionó el desarrollo de una experiencia reflexiva sobre los valores espirituales, así como un aprendizaje cultural basado en la religiosidad. Asimismo el proceso significó que los estudiantes se pudieran proyectar y adaptar sus elecciones fundamentales para la vida. Finalmente se discuten las consecuencias del rol y la configuración de la asignatura en el currículo nacional, así como la relevancia de la formación de docentes y la participación de los tutores.

Palabras clave: Currículo, Educación Moral y Religiosa Católica, estudio de caso, percepciones de los estudiantes y profesor.

RIASSUNTO

L'educazione scolastica, in una società sempre più dinamica e pluralista, richiede in sé la sfida della cooperazione nel processo dello sviluppo delle dimensioni dell'esistenza umana. In questo contesto, in Portogallo, l'Insegnamento della Religione (Educazione Morale e Religiosa Cattolica) cerca di dare il suo contributo al curriculum di studio.

L'obiettivo del presente studio è stato quello di analizzare i contributi educativi della materia dell'Insegnamento della Religione, attraverso una logica di case study con studenti del nono anno (quinta media superiore).

I dati sono stati raccolti attraverso un modulo di caratterizzazione, un questionario aperto e gruppi di discussione con 34 studenti e intervista al docente, tenendo presente quattro dimensioni: il valore della vita umana a livello intrapersonale, il valore della vita umana nel rapporto interpersonale, il rapporto con la spiritualità e il progetto di vita. I risultati indicano: l'implicazione delle esperienze di vita con le percezioni degli studenti; la trasversalità dell'altro nella dimensione intrapersonale e interpersonale della vita umana nella spiritualità e nel progetto di vita; la condivisione di esperienze sulla base di un apprendimento significativo; l'intenzionalità personale e sociale della religiosità; la religiosità come dimensione culturale; l'importanza di adattamento delle opzioni lungo la vita.

A partire dai dati raccolti è emerso che la materia offre agli studenti contributi nel campo dell'approfondimento e della riflessione sul valore e la dignità della vita umana. La conoscenza ed il rispetto dell'altro si sono rivelati un'esperienza sociale e multiculturale per loro. La materia ha fornito lo sviluppo di esperienze riflessive sui valori spirituali, così come l'apprendimento culturale basato sulla religiosità. Ha anche contribuito a consentire che gli studenti possano progettare e adattare le loro scelte nel corso della loro vita.

Infine, sono state discusse le implicazioni riguardanti il ruolo e la configurazione della materia nel curriculum nazionale, la formazione degli insegnanti ed il coinvolgimento dei tutori.

Parole chiave: Curriculum, Educazione Morale e Religiosa Cattolica, case study, percezioni degli studenti ed insegnante.

ÍNDICE

<i>Índice de Quadros</i>	<i>xii</i>
<i>Siglas e Abreviaturas</i>	<i>xiii</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1 – VISÕES GERAIS SOBRE AS TEORIAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	13
1.1 – Que Sociedade e que Educação?	14
1.2 – Teorias Curriculares	15
1.3 – Perspetiva Histórica do Ensino Escolar em Portugal	23
1.3.1 – O Ensino Escolástico em Portugal	26
1.3.2 – O Ensino Português no Renascimento	28
1.3.3 – As Transformações do Ensino com a Revolução Industrial	33
1.3.4 – O Ensino na Primeira República	34
1.3.5 – O Estado Novo e a Escola	36
1.3.6 – O Ensino na Atualidade	40
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS E LEGITIMIDADE DO ENSINO RELIGIOSO E MORAL NA ESCOLA	47
2.1 – As Vertentes da Moral: Natural e Religiosa	47
2.1.1 – A Autonomia da Moral	47
2.1.2 – O Conteúdo e Universalidade das Normas Morais	49
2.1.3 – A Urgência da Educação Moral	51
2.2 – O Lugar do Ensino Moral e Religioso no Contexto da Aprendizagem Ocidental	52
2.2.1 – A Legitimidade Jurídica da Educação Moral e Religiosa Católica	52

2.2.2 – A Legitimidade Antropológica, Social e Psicológica da Educação Moral e Religiosa Católica	55
2.2.2.1 – Estádios do Juízo Moral de Kohlberg	57
2.2.2.2 – Estádios de Desenvolvimento Psicossociais de Erikson	61
2.2.2.3 – Os Estádios da Fé segundo Fowler.....	66
2.2.2.4 – Desenvolvimento Religioso de Amatzuzi	72
2.2.3 – A Legitimidade Curricular da Educação Moral e Religiosa Católica.....	76
2.2.3.1 – As Finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica.....	81
2.2.3.2 – As Metas Curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica.....	87
2.2.3.3 – O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica.....	93
<i>CAPÍTULO 3 – A PESQUISA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA.....</i>	99
3 – Um Panorama sobre a Investigação	99
3.1 – Projetos sobre o Ensino Religioso	100
3.2 – Investigações sobre a Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal	117
3.3 – Outros Estudos Internacionais sobre o Ensino Religioso	123
<i>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....</i>	131
<i>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</i>	133
1.1 – O Problema e Objetivo da Pesquisa	133
1.2 – Paradigma de Investigação.....	136
1.2.1 – Abordagem Qualitativa	136
1.2.2 – O Estudo de Caso.....	138
1.2.3 – Desenho do Estudo	140
1.3 – Caracterização dos Participantes	144
1.4 – Os Instrumentos de Recolha.....	155
1.4.1 – Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes).....	155
1.4.2 – Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)	157
.....	157

1.4.3 – Grupos de Discussão com Alunos	160
1.4.4 – Entrevista ao Professor	161
1.5 – Os Procedimentos de Recolha de Dados	163
1.5.1 – Aplicação da Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes).....	164
1.5.2 – Aplicação do Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida).....	165
1.5.3 – Realização do Grupo de Discussão com Alunos	166
1.5.4 – Realização da Entrevista ao Professor	168
1.6 – Os Procedimentos de Análise de Dados.....	169
1.6.1 – Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes).....	170
1.6.2 – Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)	171
1.6.3 – Grupos de Discussão com Alunos	172
1.6.4 – Entrevista ao Professor	174
<i>CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</i>	<i>175</i>
2.1 – Dados Obtidos Através do Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida).....	175
2.2 – Dados Obtidos Através dos Grupos de Discussão com Alunos.....	203
2.3 – Dados Obtidos Através da Entrevista ao Professor	218
<i>CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</i>	<i>248</i>
3.1 – O Valor da Vida Humana ao Nível Intrapessoal.....	248
3.2 – O Valor da Vida Humana na Relação Interpessoal	256
3.3 – Relação com a Espiritualidade.....	264
3.4 – O Projeto de Vida.....	275
3.5 – Conteúdos e Aprendizagens da Disciplina	280
3.6 – Perceções dos Alunos sobre a Disciplina de EMRC.....	285

REFLEXÕES FINAIS E PERSPETIVAS DE NOVAS PESQUISAS.....	289
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	312
ANEXOS.....	334
Anexo 1 - Ficha CIP (Caraterização Inicial dos Participantes)	335
Anexo 2 – Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)	337
Anexo 3 – Guião Grupo de Discussão com Alunos	341
Anexo 4 – Guião Entrevista ao Professor.....	343
Anexo 5 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram do questionário aberto DiERPaVi.....	345
Anexo 6 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram dos grupos de discussão.....	370
Anexo 7 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre os conteúdos e aprendizagens da disciplina.....	380
Anexo 8 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre o balanço das aprendizagens e o <i>feedback</i> dos alunos	382

Índice de Quadros

Quadro 1 – Unidade Letiva 1 – A Dignidade da vida Humana.....	91
Quadro 2 – Unidade Letiva 2 – Deus, o grande mistério	92
Quadro 3 – Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida	92
Quadro 4 – Distribuição dos alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Escola em função do género.....	145
Quadro 5 – Idades e médias de idades dos alunos.....	146
Quadro 6 – Habilitações académicas do pai.....	146
Quadro 7 – Habilitações académicas da mãe	147
Quadro 8 – Vivência religiosa familiar	148
Quadro 9 – Recebeu uma educação religiosa.....	148
Quadro 10 – Frequentou a catequese.....	148
Quadro 11 – Prática religiosa do pai	149
Quadro 12 – Prática religiosa da mãe.....	149
Quadro 13 – Conversa em família sobre assuntos religiosos	150
Quadro 14 – Decisão de frequentar a disciplina de EMRC.....	150
Quadro 15 – Frequentou a disciplina de EMRC.....	151
Quadro 16 – Número de anos que frequentou a disciplina de EMRC	151
Quadro 17 – Motivações para inscrição na disciplina de EMRC.....	152
Quadro 18 – Realizou ação de voluntariado.....	153
Quadro 19 – Sistema de categorias que emergiram do questionário aberto Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida	176
Quadro 20 – Sistema de categorias que emergiram dos grupos de discussão.....	204
Quadro 21 – Sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre os conteúdos da disciplina.....	219
Quadro 22 – Sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre o balanço das aprendizagens e o feedback dos alunos.....	228

Siglas e Abreviaturas

Art.º	Artigo
CIP	Caracterização Inicial dos Participantes
DiERPaVi	Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
EP	Entrevista ao Professor
FG	Número de grupos de discussão
n.º	Número
<i>n</i>	Número de alunos que participaram em cada questionário aberto DiERPaVi
P	Professor
p.	Página
pp.	Páginas
M1	Primeiro momento da recolha do questionário aberto DiERPaVi
M2	Segundo momento da recolha do questionário aberto DiERPaVi
REDCo	Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?
ReDI	Religion and Dialogue in Modern Societies
Ref.	Referências

INTRODUÇÃO

Educar. Numa sociedade pluralista e multifacetada, a palavra educar parece revelar um sentido profundo, indo ao encontro de todo o ser humano que procura o processo para ser quem deseja ser. Naturalmente, este processo, que se manifesta dinâmico e complexo, porque no seu centro tem o ser humano, procura ultrapassar um destino preconcebido, cuja demarcação se pode simbolizar no rebolar de um rochedo encosta acima, numa evocação do mito de Sísifo. A repetição da tarefa nada traz a Sísifo senão o cumprimento de um “castigo” que, finalizado, o deve retomar, sem participar autonomamente no processo, ainda que seja o único a conduzir o rochedo.

Educar equivaleria, tal como registou Comênio, a “ensinar tudo a todos” (1657, p. 45), realidade que hoje nos leva a questionar o conteúdo, a forma e os atores no processo educativo, reconhecendo que, a sua base, “é sempre uma relação, o encontro de duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos” (Azevedo, 2011, p. 125). Azevedo (2011) sublinha, assim, que a educação é uma arte que procura o desenvolvimento de cada ser humano, que apenas se *des-envolve* quando é acolhido pelo outro e, deste modo, possibilita fazer aflorar toda a humanidade que habitava nesse ser humano. Esta apresentação segue a perspectiva que tem em conta a etimologia da palavra educar, no latim *e-ducere*, cujo significado se descreve em português no dinamismo de tirar para fora, apresentado por Brambilla (2009), sublinhando o aspeto otimista da antropologia que admite o desenvolvimento das possibilidades inscritas no sujeito participante no processo educativo.

No presente trabalho, a complexidade do processo educativo e como este processo possibilita aos alunos enveredarem por um caminho que os pode conduzir, e permitir escolher, ser o que desejam, abrindo perspectivas, contribuindo com conhecimentos, aprofundando estratégias, através da proposta presente na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, cuja oferta é obrigatória em todas as escolas públicas nacionais de ensino não superior, mas a frequência é facultativa, será uma constante.

Esta realidade abre, também, lugar à reflexão sobre a relevância de ensinar religião e moral nas escolas públicas de um Estado laico, cuja identidade, objetivos e finalidades

apresentadas poderão cooperar no debate sobre a presença desta disciplina particular no currículo nacional.

Deste modo, procurar analisar o fundamento e as respetivas evidências dos contributos educativos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para os alunos do nono ano, constituirá o objeto do nosso discurso científico, de modo a que a palavra proferida ou o texto elaborado não sejam fruto de um acaso vazio, mas justifiquem a relação entre aquele que conhece e a realidade a conhecer, neste caso, a realidade dos alunos que frequentam a disciplina no nono ano e a partilha que o presente estudo pode facultar ao ambiente científico.

O filósofo John Locke (1829), denominou de epistemologia a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto a conhecer, procurando verificar até que ponto é possível conhecer a realidade que se encontra diante do sujeito e o seu discurso sobre essa mesma realidade. É este percurso epistemológico que procuramos descrever, evidenciando não só o enquadramento teórico que envolve a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, o conjunto de procedimentos e estratégias de investigação desenvolvidas, mas também a discussão dos dados e as suas conclusões, de modo a que a comunidade possa conhecer o estudo que agora procura dar à luz as perceções dos alunos e respetivo professor sobre esta disciplina.

Hoje, desenvolvendo a função de investigação, encontramos diante de nós a realidade da educação com os seus mais diversos papéis e processos, o que proporciona um campo de estudo pertinente e interessante, de modo a encontrarmos e justificarmos os fundamentos existentes na relação pedagógica entre o que se ensina e o que é aprendido, cujo enquadramento necessita ser sempre ajustado, tendo em conta a perceção do aluno, para que este não caia na circularidade sem sentido, cuja imagem do mito de Sísifo nos pode ilustrar.

A motivação do investigador, ao enveredar por este caminho de investigação, assenta na lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, tal como na sua formação de base, a Teologia, e profissional, as Ciências Religiosas, o que o leva a procurar respostas fundamentadas e criteriosas sobre os contributos que se estabelecem, ou deveriam estabelecer, em novas perceções, por parte dos alunos desta disciplina, nas suas dimensões morais e religiosas.

Assim, emerge do campo de estudos curriculares o seguinte tema de investigação: Contributos educativos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica: Um Estudo de Caso com Alunos do Nono Ano do Ensino Básico.

É importante referir que a seleção do nono ano de escolaridade não é aleatória. Trata-se de um ano escolar constituído por alunos, cuja faixa etária ronda os 14/15 anos, idade que torna possível a aferição de alguns conceitos mais abstratos, mediante o seu contributo que procura expressar as suas perceções. Por outro lado, sendo o fim do terceiro ciclo, permite analisar um *continuum* de contributos proporcionados pelas experiências de aprendizagem, naturalmente centrados nos conteúdos definidos para o nono ano do ensino básico, pela disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Tendo como ponto de partida o tema que definimos para organizar o nosso estudo, podemos afirmar que, entre os seus objetivos, se encontra a análise de como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica proporciona contributos educativos junto de um grupo de alunos do nono ano do ensino básico que frequentaram a disciplina.

Para guiar a nossa investigação foi necessário especificar alguns elementos que nos permitiram convergir o nosso olhar nos contributos educativos. Esses elementos foram o valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida.

Tendo em conta que o presente estudo se desenrolou como estratégia de pesquisa num Estudo de Caso que, segundo Yin (2003), continua a ser uma das estratégias mais desafiantes para a pesquisa, foram desenvolvidos e aplicados diferentes instrumentos originais de recolha de dados, cuja multiplicidade de instrumentos permitiu uma análise das perceções dos alunos sobre os contributos educativos da disciplina, mas, também, aceder ao discurso do professor, alicerçado no *feedback* que os alunos partilhavam sobre esses contributos e na observação e reflexão elaborada pelo próprio professor.

A necessidade de aclarar o princípio sociomoral no currículo escolar, atendendo à “sua relevância psicológica na construção da dimensão moral por parte do ser humano, em geral, e da criança, em particular” (La Taille, 2002, p.59), suscitou nos responsáveis da educação a necessidade de desenvolverem reflexões, contribuindo para o debate que se encontra estabelecido, não só sobre a presença da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica,

mas também de outras áreas de formação pessoal e social. Para esta questão convoca-se o estudo das teorias da *função social do currículo* de autores de referência como Bobbitt, Dewey e Bruner.

Mais do que uma modelação que procura preparar os futuros trabalhadores de uma sociedade, como afirmou Bobbitt (1918), a função social deve atender à questão da integração na sociedade, favorecendo as diferentes dimensões da vida humana.

Um dos primeiros autores de referência sobre esta temática foi John Dewey. Na sua reflexão, este autor apresentou a finalidade da educação, defendendo uma conceção que procura superar a transmissão de conhecimentos, como realidade acabada e inerte, procurando capacitar a criança ou o jovem na sua integração social, em que o saber e as aptidões são oportunidades dinâmicas para essa integração (Dewey, 1916).

Dewey (1916) atribui o ato educativo à sociedade, onde a criança se encontra, de modo a fazer desta, alguém preparado para os desafios, recuperando as ideias e os recursos da sociedade que a educa, mediante processos mentais e emocionais. A educação envolve, assim, processos mentais e emocionais do educando, de modo a que este consiga a sua integração no grupo, ou grupos, a que pertence, enquadrando funções como “simplificar e ordenar os fatores de disposição que se pretendem desenvolver, purificar os costumes sociais existentes e criar um meio ambiente mais equilibrado do que aquele a que o jovem seria influenciado, se fosse deixado sozinho a decidir por si mesmo” (Dewey, 1916, p. 27).

Jerome Bruner, psicólogo americano, procurou, na sua reflexão sobre a escola e o ensino, desenvolver o papel social da educação, aprofundando a sua teoria cognitiva, onde aborda a questão da sensação e da perceção humana como elementos do desenvolvimento humano que se desenvolvem de forma ativa e dialética e não de um modo recetivo, como até então se pensava.

Bruner (1999) defende que a educação, e conseqüentemente o currículo, é o grande desafio da sociedade visto ter como função, não só a transmissão de ideias e aptidões fundamentais, mas também encontrar o modo de as fazer compreensíveis para os jovens, ao mesmo tempo que aqueles que desenvolvem esta função, também, as vão compreendendo melhor.

Ainda que Bruner (1999) entenda que o desenvolvimento cognitivo conta com a influência do ambiente social e, por isso, não tenha apenas influências genéticas e individuais, é necessário desenvolver a problemática do desenvolvimento cognitivo e procurar conciliar a sua visão social do desenvolvimento. Para este aprofundamento, podemos referir as reflexões associadas à perspectiva desenvolvimentista, presentes em autores como Lawrence Kohlberg, Erik Erikson, James Fowler e Mauro Amatuzzi. Os seus contributos permitir-nos-ão uma fundamentação teórica complementar nas questões do desenvolvimento moral, social e religioso.

Assim, o presente estudo tem como ponto de partida a apresentação de um quadro geral das teorias curriculares e o modo como a educação escolar se foi desenvolvendo no nosso país, de modo a podermos visualizar o contexto curricular e as dinâmicas escolares que hoje se afiguram nas nossas escolas.

Este horizonte, que se abre com a apresentação das teorias curriculares clássicas e do desenvolvimento do ensino escolar no nosso país, é definido, no âmbito da investigação com o presente trabalho, com a concretização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Com este parâmetro, que centra a nossa investigação, serão desenvolvidos os fundamentos do ensino religioso e moral na escola, concretizados no caso específico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal. O desenvolvimento dos fundamentos do ensino religioso e moral na escola enquadram, por um lado, a autonomia da moral para com a religião, assim como a sua possível cooperação, e, por outro, a expressão jurídica, antropológica, social, psicológica e curricular que o ensino religioso e moral escolar constituem, atualmente, na nossa sociedade.

Após este quadro, que ajusta a fundamentação teórica do nosso tema, será apresentado um panorama da investigação nacional e internacional sobre o ensino religioso e moral escolar, realidade que no nosso país teve um considerável desenvolvimento, ao nível da reflexão teórica, a partir de 2010. Todavia, a investigação é ainda limitada no que diz respeito a estudos empíricos, realidade para a qual o presente trabalho procura ser mais um contributo.

Naturalmente que as rápidas transformações do mundo contemporâneo exigem uma atenção redobrada, por parte dos pensadores e investigadores, ao mundo que os envolve e, de modo particular, à realidade que centra o seu interesse. Esta conceção e atenção têm como

finalidade compreender os contextos e dimensões que se desenrolam na atualidade, de modo a que o mundo científico seja capaz de construir uma interpretação válida e atual das relações pessoais e dos domínios que as ocupam. No que diz respeito ao contexto da reflexão no campo da educação, essa preocupação deve estar também na ordem do dia, para que as respostas que damos, no mundo académico, não estejam deslocadas do campo de questionamento dos nossos alunos.

Tendo consciência destes pressupostos, a proposta de um estudo que verse sobre o desenvolvimento curricular, e mais especificamente que analise os contributos educativos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, mediante as perceções dos alunos e do respetivo professor, manifesta a atualidade e relevância deste estudo.

Na década de 80, do século XX, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) legislou, no art.º 3.º, que o sistema educativo deve organizar-se de modo a “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”.

Surge, então, a preocupação pela aplicação desta base de formação, à qual chamamos educação integral, pois, para além dos conhecimentos mais cognitivos, procura “o desenvolvimento da competência de relação e ação por parte do sistema pessoal de cada um face às exigências quotidianas, e sempre novas, que lhe levantam as questões ecológicas, familiares, sexuais, de consumo, de saúde, de segurança e de participação cívica” (Campos, 1992, p. 27). Segue, também, esta perspetiva a reflexão de Menezes (1998) quando refere o projeto social da escola e da educação, enfatizando o papel ativo do aluno na construção de conhecimentos, relações e de si mesmo, que procura não só a aquisição de conhecimentos, mas “também a dimensão constitutiva do ser” (p. 11).

Todavia, a reflexão sobre que valores e elementos éticos se devem colocar no currículo, nas áreas que favoreçam o âmbito da formação pessoal e social, não foi pacífica, atendendo à indefinição de critérios que deveriam orientar a seleção destes elementos. Contudo, era fundamental estruturar uma resposta para este problema, até porque nesta época, anos 80, as famílias começavam a deixar de prestar este apoio aos seus filhos devido às novas situações

no campo económico, social, tecnológico e demográfico, o que exigia da escola um papel de maior intervenção na educação integral dos alunos (Marques, 1992).

Naturalmente, áreas como a Formação Pessoal e Social trazem um suporte fundamental para a função sociomoral do ser humano. Menezes (1998) defende que a Formação Pessoal e Social deve promover três dimensões associadas à ação do ser humano, expressas no “conhecimento sobre a realidade e a sua análise crítica, nas disposições para agir e nos processos psicológicos subjacentes à construção de significados e à implementação de projetos” (p. 15). Contudo, existem outros elementos, como o desenvolvimento religioso e moral, que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica proporciona aos alunos. Esta dimensão vai, em parte, ao encontro do alerta realizado por Régis Debray (2002), quando afirma que a juventude francesa desconhece os elementos religiosos constitutivos da cultura religiosa francesa. Assim, o objetivo não é levar Deus à escola, mas prolongar o itinerário humano com diversas vozes e diferentes visões sobre o fenómeno religioso, fenómeno que distingue a nossa espécie dos outros animais. Porque, conhecendo, o ser humano é capaz de dialogar (Debray, 2002).

Por outro lado, a diminuta investigação que analise os contributos educativos da disciplina, consolida a relevância do estudo. Naturalmente, as conclusões não serão generalizáveis, visto o campo de investigação se circunscrever aos alunos de uma escola do nosso país, numa lógica de Estudo de Caso. Contudo, ficará em aberto um caminho de aprofundamento e extensão, que, assim o esperamos, tenha continuidade, procurando gradualmente conhecer melhor a realidade dos contributos das dimensões moral e religiosa da disciplina e das práticas que promove.

Deste modo, o presente trabalho contará com duas partes que estruturarão a investigação. A primeira, relacionada com o enquadramento teórico, procurará descrever as teorias curriculares, dando a conhecer os seus principais dinamizadores e as finalidades que as motivaram, sublinhando aspetos positivos e negativos, com o intuito de clarificar como o currículo pode contribuir para a função socializadora do ser humano, dependendo da teoria curricular subjacente, reconhecendo a diversidade e pluralidade que as diferentes teorias podem suscitar. Em seguida, será apresentada uma síntese histórica do ensino escolar no território que hoje corresponde a Portugal, contribuindo para uma compreensão das distintas

estratégias e procedimentos que foram desenvolvidos e como as diferentes compreensões do currículo e da sociedade permitiram as alterações visíveis nos modelos implementados ao longo dos tempos.

A primeira parte conta, ainda, com uma ilustração relacionada com a disciplina, que o presente trabalho procura analisar, ao nível da sua presença no currículo nacional, evidenciando elementos da sua identidade ao nível jurídico, antropológica, social, psicológica e curricular.

Finalmente, o enquadramento teórico termina com a descrição dos trabalhos de investigação, nacionais e internacionais, onde se reflete sobre o papel da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o ensino religioso e moral escolar, quer ao nível teórico, quer ao nível empírico.

A segunda parte, que descreve todos os procedimentos do estudo empírico, dará a conhecer o enquadramento metodológico, onde se elencarão o problema e objetivo da pesquisa, com as respetivas questões de investigação que guiaram o estudo, o paradigma da investigação segundo a abordagem qualitativa e o seu desenvolvimento segundo a lógica de um Estudo de Caso, que procurou analisar os contributos educativos da disciplina através das perceções dos alunos e respetivo professor.

Assim, será realizada a caracterização dos participantes no estudo, isto é, os alunos e o seu professor, que genericamente descrevemos como todos os alunos de uma escola, do distrito do Porto, que frequentaram, no nono ano do ensino básico, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o respetivo professor da disciplina que os acompanhou.

Para recolher a informação proveniente das perceções dos alunos, foram elaborados diferentes instrumentos como a ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes), o questionário aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida), guião organizador dos grupos de discussão com alunos e o guião para a entrevista ao professor. Cada um destes instrumentos foi devidamente descrito no que concerne à sua elaboração e aplicação, sendo também referidos os respetivos procedimentos de análise de dados.

A segunda parte termina com a apresentação e discussão dos resultados, os quais foram organizados tendo em conta os elementos estruturantes do estudo, isto é, o valor da vida

humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida.

O trabalho concluir-se-á com o elenco das reflexões finais que procurarão apresentar contributos de resposta a cada uma das questões de investigação, lançando desafios para novas pesquisas, visto que a realidade da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica necessita de uma contínua reflexão e investigação, de modo a contribuir para um melhor serviço de ensino/aprendizagem aos seus alunos. Constarão, também, as limitações do estudo, assim como a discussão das implicações que o mesmo pode promover ao nível do papel da disciplina no plano curricular nacional, do itinerário da formação de professores e o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

PARTE I: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – VISÕES GERAIS SOBRE AS TEORIAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A aprendizagem tem vindo a ser amplamente estudada nos diferentes campos da pedagogia educacional, com o intuito de melhor se compreender que caminho o ser humano pode construir para que o conhecimento, que se encontra diante de si, possa ser adquirido de forma significativa e concretizado na sua vivência.

Carl Rogers apresenta a aprendizagem significativa enquanto realidade que “provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe” (1961, p. 280). Deste modo, confirma o autor, a aprendizagem não fica circunscrita a uma ampliação de conhecimentos, mas, penetrando todas as partes da existência do sujeito, permite-lhe tornar-se “na pessoa que gostaria de ser” (Carl Rogers, 1961, p. 280).

O problema que consta nesta situação não é o da preservação do conhecimento. Com o desenvolvimento da escrita, o ser humano tornou-se capaz de registar as suas conquistas e conhecimentos de modo a que as gerações procedentes tivessem acesso à informação. Na atualidade, a preservação e armazenamento da informação tornou-se ainda mais fácil e duradouro, graças às novas estruturas virtuais e materiais onde é possível armazenar o conhecimento.

Uma das grandes dúvidas que continuam a prevalecer entre os pensadores e investigadores do campo das ciências da educação é: o que necessita o sujeito de conhecer para se tornar Homem?, reconhecendo que nesta palavra se encontra o domínio civil, cultural, afetivo, filosófico e religioso.

Encontrar uma resposta definitiva a esta interrogação não constituiu o despoletar da presente investigação, mas antes poder enriquecer com um contributo, que se quer significativo, no âmbito da reflexão sobre o caminho a oferecer para que cada sujeito se torne Homem, visto que, segundo as palavras de Emmanuel Levinas (2011), o outro ser humano que está diante de mim não está apenas aí, ele provoca uma “responsabilidade por Outrem – por outra liberdade –, ao aparecer – do imemorial, comanda-me e ordena-me a outrem, ao primeiro que aparece, aproxima-me dele, aproxima-o de mim” (p. 33).

1.1 – Que Sociedade e que Educação?

A vida coloca o ser humano em confronto com a realidade do nascimento e da morte, abrindo a sua consciência à necessidade de aprofundar o conhecimento do ser único e irrepetível que é e, ao mesmo tempo, de procurar o caminho de concretização da integração social, onde cada um se esforça por entrar e permanecer. O término da vida coloca em risco todo o “mundo” criado pela comunidade visto que os detentores das conquistas, práticas e intelectuais, não podem permanecer para as executar ou deliberar. O nascimento, por outro lado, abre a possibilidade desse “mundo” ter uma continuidade na reprodução ou renovação, aplicada por esses que agora surgem com uma nova oportunidade. Esta experiência indicia, a cada novo membro da comunidade, o desafio de assumir um conjunto de aptidões e conhecimentos, marcados por padrões de comportamento, pensamento e sentimento bem definidos pelo grupo, necessários para a sua sobrevivência individual e comunitária, sem nunca negligenciar o cuidado pessoal de se saber quem é e como pode viver.

É neste contexto que encontramos o conceito de educação enquanto elemento de relação entre duas liberdades: aquele(s) que ensina(m) e aquele(s) que aprende(m). Azevedo (2011) declara que todo aquele que aprende, independentemente da idade que possui, não o faz para se tornar na peça indispensável que a máquina social da produção e do mercado necessita para continuar a funcionar. Talvez esta continue a ser a ideia que amiúde permanece na mente do ser humano da nossa sociedade, compreendendo o trajeto da educação escolar como o caminho direto para alcançar o trabalho que ambiciona executar no futuro.

A situação política e económica ocidental, que marcou o início do século XXI, colocou em crise o paradigma que defendia a otimização das capacidades para o exercício de uma atividade, olhando a educação escolar como trajeto para o cumprimento dessa rigorosa habilitação, porta de acesso ao mercado de trabalho.

Estas constatações colocam-nos diante da realidade da educação, em geral, e da educação escolar, em particular, com a necessidade de refletirmos sobre os fundamentos presentes no processo de educar. A pessoa humana, que se encontra no centro do processo educativo, refere Azevedo (2011), é detentora de uma dignidade singular que a coloca acima de qualquer enquadramento exclusivo sob o ponto de vista institucional ou função social. Por

outro lado, a constituição de um projeto educativo, enquadrado na escola, surge ligado a quadros políticos e ideológicos que, em determinada época, exercem a sua força na realidade, alterando, de acordo com os interesses, os conhecimentos e as práticas escolares que se consideram mais relevantes.

Deste modo, torna-se imperioso identificar e compreender que teorias ou linhas ideológicas se encontram presentes na educação escolar para podermos compreender como é que o ser humano, ao longo dos tempos, foi desenvolvendo o processo da educação escolar.

Silva (2000) sustenta que a educação escolar, ao longo dos tempos, enquadrou dois importantes aspetos na constituição do currículo. O primeiro diz respeito ao conhecimento em si mesmo, avaliando o que é considerado importante ou válido para ser ensinado, e o segundo aspeto corresponde ao modelo de pessoa que se deveria constituir no fim do processo de educação.

O currículo, concretização das teorias curriculares, acompanha, ao longo dos tempos, as condições sociais numa formulação que nunca se revelou neutra, sendo aí que podemos, com a nossa análise, identificar as tendências filosóficas e ideológicas que têm acompanhado o processo da educação escolar.

1.2 – Teorias Curriculares

A escola é o lugar que, na nossa sociedade ocidental desde o século XIX¹, detém uma posição de destaque na ação educativa. São inúmeras as razões que levam a escola a ocupar este lugar, mas o presente estudo não tem como intenção a identificação destas razões. O nosso intuito é analisar as linhas teóricas, filosóficas ou ideológicas, que organizam os currículos presentes nas nossas escolas.

A primeira grande evidência que Daniel Tanner e Laurel Tanner (1980) descrevem, na sua reflexão sobre o desenvolvimento curricular, é a da necessidade de todas as escolas possuírem uma declaração que indica aos alunos, pais e comunidade os objetivos

¹ Em Portugal o conceito de obrigatoriedade escolar para todos os cidadãos surge em 1826 com a Carta Constitucional. Todavia, é o Decreto de 7 de setembro de 1835 que define o ensino primário como gratuito e obrigatório para todas as crianças a partir dos 7 anos de idade.

estabelecidos pela instituição educativa, concretizados em princípios e valores democráticos, “possibilitando o desenvolvimento das capacidades de reflexão dos alunos” (p. 102).

A segunda evidência relaciona-se com a incapacidade de muitos estabelecimentos de ensino colocarem em prática essas mesmas declarações que orientam o seu trabalho, muitas das vezes relacionadas com a incapacidade do corpo docente e administrativo concretizarem as linhas gerais estabelecidas para a escola. Estes autores, Tanner e Tanner (1980), justificam a incapacidade da concretização das linhas orientadoras com a exclusiva preocupação dos professores em desenvolverem atividades de aprendizagem eficazes, desligando-se das orientações teóricas que devem gerir essas mesmas atividades.

É verdade que existe um conjunto de linhas teóricas, filosóficas ou ideológicas, que nos seus princípios chegam mesmo a ser discordantes, que, todavia, se torna fundamental conhecer para reconhecermos as motivações que orientam a prática docente, visto a sua ausência ser mais prejudicial do que a pluralidade teórica.

Tanner e Tanner (1980) identificam quatro grandes visões ou linhas teóricas que influenciaram a história recente do ensino, apresentando-as da seguinte forma: a visão conservadora; visão “progressivista”; visão romântica; e visão interior.

A visão conservadora é descrita por Tanner e Tanner (1980) como a visão partilhada de todos aqueles que pensam no currículo como uma ferramenta que possibilita a conservação do melhor da cultura passada. A importância desta cultura está, para os seus defensores, na sua exemplaridade para o tempo presente, não só no conhecimento que se adquiriu, mas também porque o seu estudo proporciona o melhor meio para o desenvolvimento e cultivo do intelecto. Esta linha teórica compreende, ainda, que a missão do ensino é o cultivar do intelecto, não devendo desviar-se deste percurso com problemas ou interesses contemporâneos pois, segundo o seu pensamento, apenas desvirtuam o ensino. Porém, os autores referem que os seguidores da visão conservadora não são convergentes nas suas posições, estando esta visão dividida em dois grupos divergentes, os perenialistas e os essencialistas.

Autores como Robert Hutchins (1963), defensor do perenialismo, e Arthur Bestor (1955), defensor do essencialismo, concretizam a visão conservadora. Estes autores partilham a opinião de que a educação escolar deve proporcionar a disciplina da mente,

recorrendo à imagem de um recipiente para se explicarem. A mente, tal como uma vasilha, deve ser preenchida com o conhecimento, segundo a capacidade de cada aluno.

A diferenciação educativa, sublinham estes defensores do conservadorismo, não se fundamenta na relevância que os alunos atribuem a determinada matéria ou assunto. Estes devem ser forçados a estudar para alcançarem o máximo da sua possibilidade mental, onde se verifica a diferença entre os alunos, pois não existe homogeneidade na sua capacidade. Só assim, afirmam, a escola cumpre a sua função central que será o treino intelectual.

O consenso termina quando estes conservadores definem a organização do currículo para se alcançar o treino intelectual.

Hutchins (1963) defende que o currículo deve retomar os estudos clássicos. Estes, constituem para o aluno verdades perenes, visto que “estas são necessidades permanentes, ferramentas intelectuais necessárias para compreender as ideias e os ideais do nosso mundo” (p. 18).

Por sua vez, Bestor (1955) advoga que o modelo de fomentar o desenvolvimento mental dos alunos deve seguir um sistema de aprendizagem exemplificado na lógica organizada de diferentes disciplinas académicas, que será avaliado por um programa de exames. Este sistema, e conseqüentemente a sua examinação, possibilita analisar o nível de aquisição dos alunos, assim como as capacidades, de modo a organizar um trajeto educativo em que os talentos e o esforço dos alunos não se desperdice nem se desvirtue, orientando-os mediante o reconhecimento, tanto “do mérito como da sua energia” (p. 354).

Descrevendo o modelo evolutivo do conhecimento, que contradiz a simples transmissão cultural do conhecimento, base da visão conservadora, Tanner e Tanner (1980) apresentam a visão “progressivista” do currículo.

Partindo da revolução operada pelas ciências naturais, no que diz respeito à compreensão da realidade humana e do mundo que o rodeia, a visão “progressivista” adota o método do raciocínio, método usado pelas ciências naturais, aplicando-o à educação, numa conjugação de simbiose com as atitudes, sentimentos e emoções que os alunos transmitiam.

O defensor da visão “progressivista” tem como intuito, no âmbito da educação, ajudar o Homem a libertar-se do servilismo cego, sustentado no dogmatismo, de modo a fazer surgir uma autêntica sociedade democrática, ou melhor, um ser humano realmente democrático.

Todavia, a visão “progressivista”, clarificam Tanner e Tanner (1980), também não foi isenta de fracionamento, surgindo diferentes posições como o experimentalismo e o reconstrutivismo. Nestas duas expressões progressistas, John Dewey (1916) é o autor cujo pensamento organizou o experimentalismo e George Counts (1932) que defende a perspectiva de instauração de uma nova estrutura social, contribuindo para a estruturação do pensamento do reconstrutivismo.

Os problemas sociais que se vinham a agravar nos inícios do século XX, como a guerra, a fome e a pobreza, exigiam uma tomada de posição para que a sociedade progredisse e deixasse este contexto de miséria. Diante desta constatação, o pensamento “progressivista” afirma-se numa tentativa de dar à geração em ascensão os meios para tornar possível a transformação social. A escola e o seu currículo deveriam ter em conta esta realidade, visto que a escola continuava a ser o lugar que tornaria possível a evolução social, corrigindo as situações fracassadas da geração anterior, ao mesmo tempo que propunham modelos para uma sociedade mais justa e democrática. O currículo estabeleceria os critérios necessários para o alcance deste intuito, reconhecendo que não podia ser apenas um aglomerado de conhecimentos passados, mas devia permitir, mediante a reflexão, desenvolver os modelos necessários para ultrapassar os problemas sociais profundos então verificados.

Dewey (1916) apresenta um modelo de desenvolvimento curricular que se afasta do pensamento reconstrutivista, defendendo que o Homem é um ser num contínuo de desenvolvimento, em que as crianças, naturalmente, se encontram incompletas, mas com a capacidade de aprender e desenvolver habilidades que lhes possibilitem alcançar uma nova sociedade. Assim, partindo do princípio de que cada novo membro de uma comunidade nasce “imaturo, indefeso, sem linguagem, crença, ideias ou padrões sociais” (p. 3), assume a visão da necessidade da continuidade da comunidade pela renovação biológica, tanto com novos membros, como pela “renovação das crenças, os ideais, as esperanças, a felicidade, o sofrimento e os costumes” (p. 2).

No pensamento de Dewey (1916) podemos identificar, entre outras, quatro linhas que organizarão a sua reflexão sobre a educação, contribuindo assim para a visão progressista. Dewey define que a educação se concretiza enquanto: uma necessidade para a vida, uma função social, uma direção e um crescimento.

No primeiro elemento de reflexão, educação necessária para a vida, Dewey (1916) concretiza o processo educativo explicando a sua complexidade e dinamismo, realidade que exige um método que pode ser direto ou indireto. Quanto ao método direto afirma que este é suficiente para as atividades práticas onde os jovens reproduzem os procedimentos que aprendem do seu instrutor. Contudo, continua o autor, este modelo não proporciona ao aluno o desenvolvimento mental capaz de resolver, no futuro, a imprevisibilidade dos problemas sociais. Dewey defende, então, a prossecução de um método indireto que procura preparar o aluno para participar eficazmente nas tarefas sociais. Assim, a escola concede informação, abrangendo os mais diversos assuntos sobre a vida e para a vida comunitária, sem esquecer a dimensão da experiência com atividades espontâneas e realizadoras para a criança, de modo a que esta possa encontrar, por si mesma, a relação entre o conhecimento e a sua aplicação na vida.

A função social, justifica Dewey (1916), contextualiza o processo de aprendizagem escolar que o aluno percorre ao longo da sua dimensão de aprendiz. O conhecimento que a escola lhe facultada dá a conhecer o pensamento, a ação e a cultura do mundo onde está inserido, facilitando a integração no ambiente que o rodeia. Mas se a visão conservadora defendia a comunicação deste conhecimento, favorecendo a sua reprodução, Dewey afirma que a escola só pode auxiliar o crescimento de um sujeito democrático se potenciar as diferentes capacidades dos jovens, mediante o seu desenvolvimento mental num ambiente de experiências comuns e partilhadas.

A dimensão social não se constitui, argumenta Dewey (1916), no plano da atuação da integração e aprovação para evitar o desgosto ou o fracasso do sujeito. Ela implica, ainda, o compromisso pela renovação social fortalecendo o conhecimento que se adquiriu, ao mesmo tempo, que se procura integrá-lo nos diferentes contextos que a renovação social necessita.

Para indicar a reação que a educação escolar proporciona ao aluno, Dewey recorre ao termo direção, atendendo ao seu significado neutral, evitando falsas interpretações, como poderia acontecer se utilizasse termos como controlo ou guia: “a direção é o termo mais neutro e sugere o facto de as tendências ativas dos dirigidos serem direcionadas num certo decurso contínuo, em vez de se dispersarem sem objetivos” (1916, p. 28).

A primeira idade do ser humano é marcada por uma série de tendências egoístas, manifestação da procura imediata de prazer e satisfação, ao mesmo tempo que se identificam, também, práticas onde se verifica o querer integrar a atividade dos adultos. Recorrendo a estas evidências, Dewey (1916) defende que a educação deve assumir a função de direção, numa tentativa de concentrar os esforços dos mais novos numa caminhada progressiva, não só para aprenderem o ambiente favorável à sua integração, mas também para serem capazes de equacionarem o que devem fazer para encontrar essa resposta favorável.

A aprendizagem, continua Dewey (1916), quando se opera deste modo, procura conhecer o ambiente social, propício à integração, e o trajeto intelectual para reconhecer a resposta correta. Assim, o comportamento da criança, revestido de uma atitude inteligente e socialmente orientadora, é proporcionado pelo interesse do que o outro faz.

Dewey compreende a imaturidade como uma condição fundamental para o crescimento, “quando dizemos que a imaturidade significa a possibilidade de crescimento, não nos estamos a referir à ausência de poderes que poderá surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente presente – a capacidade para se desenvolver” (1916, p. 49).

Sem deixar de referir que a imaturidade se encontra associada à dependência física e à incapacidade de autopreservação, o autor afirma que esta característica permite à criança a manifestação de uma grande capacidade social marcada pelo seu interesse e atenção aos atos dos outros, entusiasmando-se com as atitudes das pessoas que a rodeiam.

Assim, a aprendizagem de uma ação exige, aos responsáveis pela direção das crianças, a capacidade de as tornarem capazes de usar diferentes métodos e combinações eficazes à situação a que se pretende responder, possível pela sua imaturidade. Neste sentido, a escola deve proporcionar um ambiente de crescimento, tendo como ponto de partida esta imaturidade. Abre-se à possibilidade da criança a aquisição de hábitos para encontrar diversas respostas ao seu modo de agir, evitando que estas sejam conduzidas pela prática de ações rotineiras que se instalam e reduzam a natureza criativa que a inteligência imatura da criança permite.

Na continuidade da visão progressista, mas numa linha de pensamento diferente à de Dewey, encontramos Counts (1932), um dos defensores do reconstrutivismo. Na verdade, a preocupação pela ascensão de uma sociedade mais democrática, mediante a correção dos

males presentes na interação humana, é uma realidade partilhada quer pelos experimentalistas quer pelos reconstrutivistas. No entanto, estes últimos defendem que esta nova sociedade só poderá surgir mediante uma ação mais direta junto das crianças, numa posição que defende claramente que a escola tem a tarefa de contribuir para as gerações futuras com os meios para a realização desta reconstrução.

Counts (1932) defende que a escola e os seus educadores devem canalizar os seus poderes para a reconstrução social, sem temer uma distinta orientação dos alunos, visto que em qualquer tipo de educação existe uma verdadeira imposição. Assim, este autor manifesta a necessidade de clarificar um projeto que, diante dos problemas sociais, possibilite uma reconstrução social, olhando o currículo da escola como o meio para transformar os alunos de modo a que estes desenvolvam, claramente, os meios necessários para alcançar uma sociedade onde os problemas como a guerra, a fome e a pobreza sejam erradicados.

Uma outra linha filosófica presente na escola e seu currículo, no seu percurso histórico, foi a da visão romântica. Tanner e Tanner (1980) distinguem este modelo do “progressivista” apresentando o seu pensamento vincadamente centrado na criança, distanciando-se de uma visão conservadora que olhava a criança enquanto um adulto em miniatura, evitando todos os métodos coercivos e autoritários na educação, assim como do experimentalismo e do reconstrutivismo, pois o seu foco não é a questão social e a sua renovação, mas a atenção pela criança e suas necessidades, segundo a noção que encara “a criança como uma flor que desabrochará naturalmente o fruto” (Tanner & Tanner, 1980, p. 122).

A escola é vista pelos seguidores do romantismo, sustentam Tanner e Tanner (1980), como o espaço onde a criança poderá, naturalmente e seguindo a sua espontaneidade, desenvolver as suas capacidades de acordo com as necessidades que o responsável pela sua educação vai detetando, mediante atividades que visem uma aprendizagem efetiva. Para a concretização deste modelo, o currículo foi encarado pelos românticos como um obstáculo por dois motivos. O primeiro foi a compreensão dos românticos, que olhavam a planificação curricular como uma imposição sobre o professor, passando a centralidade das crianças para o professor, quando este era visto apenas como um facilitador da aprendizagem, sendo a criança o centro. Segundo, se as ações, estratégias e conhecimentos a desenvolver estão pré-

definidas no currículo deixa de existir a oportunidade de verificar e orientar as aprendizagens de acordo com os interesses e as necessidades espontâneas dos alunos.

Entre os autores que defenderam esta visão, podemos destacar Alexander Neil (1960), Theodore Roszak (1969) e Paul Goodman (1964).

Alexandre Neil (1960), fundador da escola Summerhill, redigiu um livro com o mesmo nome onde retrata os princípios assumidos nesta instituição, seguindo o modelo romântico. Neil (1960) defende que, na sua escola, teve a preocupação de deixar que as crianças fossem elas mesmas, tendo por isso rejeitado toda a disciplina e orientação, de modo a respeitar a capacidade de bondade da criança.

Por sua vez, Roszak (1969), rejeitando todo o modelo de escola que retira a liberdade das crianças e de todo o método da ciência, apresenta a bondade da criança e as consequências negativas para a mesma, quando frequenta a escola. Este argumento é sustentado pelo impedimento que, segundo o seu ponto de vista, a escola realiza na criança que a impossibilita de continuar a aprender ao mesmo ritmo dos primeiros anos da sua vida, comparando este processo à tentativa de “enxertar um carvalho numa flor selvagem” (p. 41).

Goodman (1964) centra a sua reflexão na teoria curricular, apresentando a necessidade de realizar o processo a que chama de educação “acidental”, em confronto com a educação formal. Segundo Goodman, esta realidade permite aos alunos menos dotados desenvolver atividades comuns que lhes serão úteis na sua vida em sociedade. Para manifestar esta opinião, o autor afirma que “muitos dos nossos jovens, principalmente das classes média e baixa, podiam ser melhores se não tivessem, ou se não existisse, nenhuma educação formal” (p. 39).

A observação do sentido da vida do ser humano e do desenvolvimento de uma era impessoal, marcada pelo crescimento mecânico da ciência e da técnica, permitiu que uma nova corrente teórica se organizasse nesta reflexão sobre o currículo e o ensino escolar. Tanner e Tanner (1980) apresentam-no como a visão interior, ou existencialismo. A fundamentação desta corrente de pensamento encontra-se, segundo estes, em autores como Kierkegaard que defendem que o sentido da vida humana não se pode encontrar em nenhuma autoridade exterior à própria pessoa.

Deste modo, o existencialista propõe retirar a autoridade do pensamento científico do processo de educação escolar e da organização curricular, para se valorizar a introspeção subjetiva que permite ao aluno encontrar a “liberdade de escolher o que ele é, o que quer ser e encontrar o seu autêntico eu através do pleno despertar do seu poder humano espontâneo” (Tanner & Tanner, 1980, p. 131).

Maxine Greene (1973), um dos autores que concretiza o pensamento existencialista, partindo do princípio que o pensamento baseado na racionalidade científica é friamente neutro, pois está concentrado na preocupação pela objetividade, não permitindo que o sujeito assumira uma consciência intuitiva e a reflexão interior, que esta visão propõe. Assim, afirmam os existencialistas, o caminho para o conhecimento é construído de forma pessoal, sem recorrer à autoridade dos conhecimentos científicos, mas recorrendo à reflexão que permite a introspeção pessoal e o equacionar das realidades morais que envolvem a vida do ser humano.

Este modelo defende a inexistência da escola, à semelhança da visão romântica, mas afasta-se da imposição que compreende que a matéria deve ser imposta ao aluno, quando o que os defensores desta teoria defendem é que a matéria deve ser sujeita ao aluno.

Diante destes quatro modelos verificamos que a situação educativa das escolas pode ser compreendida de diferentes formas de acordo com o pensamento e a finalidade que se pretende. Essas perspectivas promoveram o campo de reflexão e do desenvolvimento teórico, para que a ação e modelo de ensino não seja fundamentada por tendências que se encontram na moda numa determinada era ou região, mas siga os pressupostos de uma reflexão que procura encontrar o melhor caminho para o ser humano do futuro. Deste modo, o contexto social e histórico da educação das escolas concretizou as visões conservadora, “progressivista”, romântica e interior, que hoje nos permitem olhar e compreender a escola na sua evolução, sem esquecer as prioridades que esta foi defendendo ao longo dos tempos.

1.3 – Perspetiva Histórica do Ensino Escolar em Portugal

Ao analisar a história do ensino em Portugal, podemos demarcar seis momentos de especial interesse que correspondem às etapas das principais alterações no modo como o

ensino foi refletido e implementado. A demarcação destes momentos corresponde ao período em que aconteceram as reformas mais significativas no processo do ensino escolar, realidade que não aconteceu por acaso, vista a sua relação e “articulação à história do movimento social e, mais diretamente, ao processo evolutivo das atividades culturais” (Grácio, 1988, pp. 19-20).

O primeiro momento decorre durante a idade média com o ensino escolástico, período desde a fundação do reino de Portugal até ao século XV; o segundo momento verifica-se ao longo do renascimento, entre os séculos XV e XVI; o terceiro decorre durante a revolução industrial, no século XVIII; o quarto inicia-se com a implementação da República, em 1910; o quinto surge com o Estado Novo; o sexto nos anos recentes da história de Portugal.

Segundo Carvalho, “toda a organização do ensino se fundamenta numa conceção filosófica do destino do Homem” (2011, p. 64). Assim, tudo aquilo que é ensinado, as disciplinas e sua orientação que organizam esse saber são definidas pelo modelo de vida estabelecido na sociedade. “A diferença de fundo que distingue entre si as diferentes épocas da História da Pedagogia reside no tipo de Homem que a Escola pretende criar” (2011, p. 64).

A história do ensino em Portugal, entre os séculos XI e o século XIX e englobando os três primeiros momentos, ficou marcada por um progressivo desenvolvimento, desde a pequena escola episcopal de instrução eclesiástica, frequentada por um número muito limitado de alunos, como nos afirma Grácio (1988), até à abertura da escola para os rapazes que a quisessem frequentar, onde se verifica uma grande influência, e quase exclusividade, da igreja católica na supervisão e aplicação do ensino. A razão da primazia da igreja católica no ensino escolar deste período estaria relacionada com a principal função da educação que se centrava em conhecer e perpetuar a Sagrada Escritura e a palavra dos Santos Doutores, de modo a que houvesse sempre quem as conhecesse e transmitisse. Os destinatários deste modelo de ensino eram um pequeno grupo, quando comparado com o número global dos cidadãos da sociedade, na sua maioria futuros sacerdotes ou religiosos que assim recebiam a instrução necessária para o exercício das suas funções ministeriais.

A população em geral, ocupada maioritariamente com o trabalho no campo e artes manuais, que não exigiam instrução, não frequentava o ensino escolar. O mesmo se diga dos

nobres que, salvo raras exceções, não tinham formação escolar. Para além destas razões, Carvalho (2011) afirma que a sociedade em geral estava constantemente envolvida em perturbações políticas, receosa de possíveis invasões, com medo de pestes e fomes, colocando a sua prioridade, não no desenvolvimento de uma cultura científica, mas na satisfação das suas necessidades imediatas. Tal contexto, ajuda-nos a compreender a pouca necessidade que a população sentia em relação ao ensino.

A educação estava sob a responsabilidade da igreja católica, pois esta era a detentora do conhecimento, com as suas bibliotecas e centros de formação clerical. O ensino, até ao século XVI, consistia na aprendizagem da língua latina, com as suas regras gramaticais, de modo que a leitura das “Sagradas Letras” fosse possível, assim como a sua explicação nas celebrações para os leigos, num processo conhecido como enciclopedista. Este processo consistia no conhecimento promovido por um plano de estudos constituído por disciplinas como Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia, que forneciam uma visão global do mundo e a clarificação de várias citações bíblicas, definido previamente segundo os saberes que se encontravam nas “bibliotecas dos mosteiros e que eram extraídos de códices que os próprios monges tinham redigido, copiando-os de outros” (Carvalho, 2011, pp. 21-22).

Com o passar do tempo, novos interesses surgiram na sociedade, alterando o grau de exigência e a preparação para a vida em comunidade. Este novo paradigma surge com o desenvolvimento do mercantilismo na Europa, com os descobrimentos levados a cabo pelos reinos da Península Ibérica e pela renovação do aprofundamento cultural defendido pelos ideais do renascimento. Como consequência, surge a escolarização de todas as crianças, com os documentos didáticos redigidos por João de Barros (1539) e João Coménio (1657) que defendiam a democratização do ensino, constituindo um elemento de equidade para toda a população e uma oportunidade para o seu desenvolvimento. Contudo, até ao século XVIII, o número de raparigas a realizar o percurso escolar foi residual. No entanto, realizavam-se progressos significativos para a democratização do ensino, tendo em conta o modelo elitista de então. Vejamos uma breve descrição da evolução histórica do ensino escolar em Portugal, nos seus principais momentos.

1.3.1 – O Ensino Escolástico em Portugal

Seguindo a investigação desenvolvida por Carvalho (2011), até ao século XI as informações sobre a existência de espaços de ensino escolar, no território que hoje se compreende nas fronteiras de Portugal, são quase inexistentes. A informação mais antiga data do século VII, numa referência a um espaço de formação em Braga, o que ilustra o atraso em que se encontrava esta zona da Península Ibérica, no que diz respeito ao ensino.

No século XI, continua Carvalho (2011), encontram-se referências a duas estruturas de ensino: uma na Sé de Braga e outra que indica a fundação do colégio para rapazes em Coimbra, junto à Sé, a pedido do conde Sesnando, sendo rei Afonso VI de Leão.

No século seguinte, dá-se uma alteração no perfil dos estudantes. Se até ao século XII os estudantes eram exclusivamente aqueles que pretendiam seguir a vida sacerdotal, a partir deste século é dada a oportunidade a outros rapazes, apelidados de clérigos. Este título, não se referia apenas aos que recebiam o sacramento da ordem, já que referenciava, de acordo com o seu significado etimológico, aquele que é letrado, culto e versado, como refere Carvalho (2011). Quanto à existência de escolas, as referências continuam a ser muito limitadas, referindo-se à existência de uma nova escola, junto à Sé do Porto, que seguia modelo existente em Braga.

Os mosteiros de Santa Cruz e de Alcobaça são referidos, enquanto modelos de um ensino diferente daquele que era ministrado nas escolas episcopais, isto é, as escolas que ficavam junto às Sés. Nos mosteiros eram ministrados os estudos teológicos e a preparação destes dependia da frequência de disciplinas conhecidas como *Artes Liberais* “por se considerarem próprias para a educação de um homem livre” (Carvalho, 2011, p. 21). Este autor esclarece que, até meados do século XIII, a formação escolar desenvolvida nos referidos mosteiros se destinava à educação monástica e sacerdotal, realidade que não descuidava áreas muito diferentes da teologia, como era o caso da medicina, o saber em maior carência no país.

A formação monástica desenvolvia-se tendo em conta um ciclo de preparação disciplinar, conhecido por *Artes Liberais*, dividido em duas partes. Um grupo era constituído pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Dialética, e o outro constituído pelas de

Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. Na escola episcopal, de formação sacerdotal, o modelo era um pouco diferente, visto que a aprendizagem da leitura e escrita se baseava no saltério, aprofundando a Gramática e passando depois para alguns conceitos de Lógica, Retórica, Música e Aritmética.

No entanto, é de destacar a informação indicada por Carvalho (2011), citando frei Manuel dos Santos, um dos cronistas de Alcobaça, que dá a conhecer a situação da sociedade de então: “eram perniciosas as consequências daquela falta (letras), assim na administração da justiça, como no governo das Igrejas; e sobretudo porque viviam necessitados os portugueses a irem mendigar letras a reinos estranhos, ou a chamarem a si estrangeiros para os haverem de governar” (p. 30).

Por outro lado, descreve Grácio (1988), foi no final do século XII e início do século XIII que, na Europa Ocidental, se organizam as primeiras Universidades como a de Bolonha, Paris e Montpellier. Estes centros de formação estiveram ligados à própria fundação do primeiro “Estudo Geral” em Lisboa, próximo da última década do século XIII, como apresenta Carvalho (2011). Esta proximidade deve-se à falta de uma instituição de formação de nível superior no território português, nomeadamente ao nível das áreas de medicina e direito, pois as existentes não conferiam a *licentia docendi*, como refere Grácio (1988). Esta realidade levou a que vários estudantes fossem frequentar as grandes universidades da Europa para alcançarem, não só uma formação escolar especializada, mas, também, para poderem exercer a função docente no país de origem.

Uma das razões que contribuíram para a fundação do “Estudo Geral”, em Portugal, estava relacionada com os numerosos perigos que as viagens, neste período, constituíam para aqueles que as realizavam e, por isso, apesar de existirem algumas pessoas com vontade de se ilustrarem, desistiam dessa formação devido aos perigos a enfrentar.

Foi então que o “Estudo Geral” foi fundado, após as devidas autorizações, real e papal, com ensino nas áreas das artes, de direito, de medicina e de teologia, seguindo o modelo eclesiástico. Toda a preocupação deste ensino era, segundo nos afirma Carvalho, de suscitar e fortalecer o sentimento religioso do educando. Por isso, “todo o ensino era orientado no sentido de glorificar a obra do Criador e de exaltar a religião cristã. O estudo da Natureza

servia para descobrir nela a presença de Deus; o estudo do Direito para implantar na Terra a justiça que aos homens era devida por amor de Deus” (2001, p. 64).

Ao longo do século XIV, o “Estudo Geral” foi sofrendo sucessivas alterações quanto à sua implementação geográfica, peregrinando entre Lisboa e Coimbra, devido a alterações entre os alunos desta instituição e os populares, mas, também, atendendo à localização de cada uma das cidades que, por vezes, era considerada mais vantajosa que a outra. Por exemplo, Coimbra foi considerada como possuindo uma melhor localização geográfica, com vantagens em relação a Lisboa, já que nesta o “bastante movimento e bulício, não era lugar apropriado para sede de um estabelecimento escolar de tipo universitário” (Carvalho, 2011, p. 74). Por outro lado, Coimbra não possuía o esplendor de uma capital, o que a desfavorecia para residência destes professores, pois “os indispensáveis professores estrangeiros, contratados para lecionarem na Universidade portuguesa, não queriam viver em Coimbra, mas somente em Lisboa” (Carvalho, 2011, p. 83).

1.3.2 – O Ensino Português no Renascimento

O século XV ficou conhecido, na história humana, como o século de “uma transformação profunda que se repercutiu, em abalos sucessivos, na vida mental e social dos homens” (Carvalho 2011, p. 121). Esta transformação profunda, segundo as palavras de Carvalho, constituiu o momento da passagem entre duas épocas: da medieval à renascentista. Duas épocas que, temporalmente próximas, apresentam ideais muito distintos, promovendo atitudes, comportamentos e filosofias de vida muito distantes das que foram propostas ao longo da época medieval.

Esta transformação, entre inúmeros fatores, teve como impulso a redescoberta dos autores clássicos, gregos e romanos, cujas obras, estudadas diretamente, permitiram, de novo, o acesso ao modelo humano, entretanto adormecido. Deste modo, surge de novo o Homem com “a alegria da vida terrena, que soubera surpreender o poder criador e excitante da Natureza, que se namorara de si mesmo, da sua beleza, da sua inteligência, da sua força” (Carvalho, 2011, p. 123) deixando de lado o Homem que vivia triste e amargurado numa

permanente e exagerada preocupação pela expiação dos seus pecados, motivada por uma moral fria e intransigente.

Este contexto social motivou as escolas a renovarem as suas preocupações. Carvalho (2011) indica que o Latim, enquanto expressão e possibilidade de acesso ao conhecimento dos autores clássicos, devia ser conhecido de tal modo que esta língua fosse falada “com a maior correção, elegância e desembaraço”, e escrita “em prosa e verso” visto que era a “suprema expressão de cultura” (p. 129).

Outra característica deste período é o início da instrução mais generalizada da classe nobre. Recorrendo a perceptores, procuravam evitar a experiência de vícios mediante a aprendizagem da gramática e outros saberes. O ensino deixava, assim, de estar sob a tutela exclusiva da formação eclesial, como indica Grácio (1988). A classe nobre, reconhecendo a necessidade de estar ao nível do modelo do Homem renascentista, partilhado pela sua classe nos restantes países da Europa, desenvolveu a sua aprendizagem recorrendo a perceptores, muitos deles provenientes do estrangeiro.

Para que a transformação cultural pudesse alcançar o nível de desenvolvimento pretendido, segundo esta nova forma de pensar e agir, contribuiu a invenção da imprensa que generalizou as publicações fundamentais para o conhecimento dos autores clássicos. Até então o livro era um bem muito raro, visto que a sua publicação exigia que o texto fosse copiado manualmente, num processo moroso. O acesso aos livros e aos conhecimentos neles contidos estava disponível apenas para alguns.

No século XVI, a imprensa veio agilizar o processo de divulgação do pensamento, permitindo o seu acesso a um público mais generalizado, que agora começava a ler, não só o latim, mas também a sua própria língua.

Esta realidade contribuiu, em Portugal, segundo nos informa Carvalho (2011), para a edição de gramáticas da língua latina, e ao seu uso no ensino do país. Contudo, o problema que agora surgia estava relacionado com o modelo pedagógico que as gramáticas assumiam para a lecionação. De um lado, existiam as gramáticas que seguiam os antigos modelos combatidos na Europa, pois seguiam as propostas da idade média. Do outro, as gramáticas elaboradas segundo um estilo pedagógico humanista, permitindo uma aprendizagem do latim

com rigor e estilo. Segundo Carvalho (2011), este duplo modelo pedagógico atribuía aos respetivos defensores os títulos de autores da “Arte Velha e Arte Nova” (p. 157).

Após a morte de D. Manuel I, sucedeu-lhe D. João III, em cujo reinado observamos alguns avanços pedagógicos. Enquanto rei, D. Manuel I tinha já desenvolvido esforços para elevar o nível do ensino no território nacional. Contudo, a sua intervenção foi diminuta destacando-se, apenas, os Estatutos Manuelinos que organizavam e regiam o Estudo Geral.

No reinado de D. João III era natural que, na sua corte, afirma Carvalho (2011), os assuntos debatidos versassem sobre a atividade comercial, o desenvolvimento económico da coroa e a necessidade de uma reforma do ensino que elevasse os conceitos pedagógicos para uma prática que se adequasse aos tempos do renascimento. Para concretizar esta reforma, o rei D. João III contou com o auxílio comprovado de três ilustres contemporâneos, Brás de Barros, Diogo de Sousa e Diogo de Murça cujas iniciativas e conhecimentos possibilitaram um desenvolvimento do ensino nacional “multiplicando as escolas, fazendo respeitar os regulamentos, dignificando os mestres, revendo os programas de estudo e os métodos didáticos” (Carvalho, 2011, p. 180). Todavia, o grande interesse do rei e dos seus colaboradores, assim como as medidas tomadas em função dessa tão pretendida reforma do ensino português, não foram capazes de concretizar as alterações pretendidas, pelo menos ao nível das expectativas colocadas.

Podemos afirmar, no entanto, seguindo o que nos diz Carvalho (2011), que a ideia central da reforma operada por D. João III se encontra na separação pedagógica “nítida entre o ensino de base, preparatório e o ensino superior” (p. 211), seguindo uma matriz educativa que rompe com os modelos educativos das escolas medievais. Este novo modelo permitiu a organização de um plano de estudos que promovia um conjunto de saberes denominados de cultura geral, para todos os que desejassem aprender, mesmo que não tivessem a pretensão de continuar o seu nível de estudo. Mendonça (2006) afirma que a educação escolar encontra um novo momento de evolução com a introdução da escolarização das crianças e jovens separados por idades, manifestando evidentes preocupações pela pedagogia e consequente eficácia do método do ensino.

Para além da alteração formal do ensino, verifica-se a necessidade de reestruturar o próprio espaço, apresentando a separação física dos diferentes níveis de ensino, como refere

Carvalho (2011) “não só dentro de uma mesma escola, como separando-a até em duas escolas, em edifícios diferentes” (p. 212).

Este novo modelo pedagógico tornou possível que o novo grupo social, a burguesia, acesse, também, ao ensino. Este novo grupo estava a prosperar graças às trocas comerciais, promovidas pelos descobrimentos marítimos, e encontrava no ensino a oportunidade de consolidar a sua própria identidade, num processo de exigência e de necessidade cultural.

Em 1536 dá-se mais um passo na democratização do ensino e na estrutura pedagógica. Este é o ano em que, pela primeira vez, é publicada uma gramática de língua portuguesa. Os burgueses e populares que agora quisessem ver resolvidas as suas carências ao nível da informação, saber e cultura tinham no uso da língua nativa uma possibilidade extraordinária, o que, mais uma vez, demonstra o processo de rutura com o modelo medieval, segundo o qual o Latim devia ser a única língua a ser usada no ensino. Assim, Carvalho (2011) defende que o conhecimento que, até então, era destinado, quase em privilégio, à classe eclesiástica, com a necessidade social de aquisição de conhecimentos, estes “precisavam de ser adquiridos por vias mais expeditas, que ressoassem no público em termos vivos a que só as línguas nacionais poderiam dar satisfação” (p. 266).

Neste período, evidenciou-se João de Barros com a Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja elaborada para auxiliar a aprendizagem da leitura e escrita, sendo caracterizado por Carvalho (2011) não só como sendo um “historiador insigne, foi também pedagogo de grande mérito” (p. 267).

Ainda no século XVI, a Europa sofre um conflito religioso com a posição e doutrina de Martinho Lutero, contestando a venda das Indulgências e a hierarquia da igreja católica. Esta realidade causou o pavor e a desordem, visto que este antigo clérigo católico expunha algumas das ideias que estavam disseminadas entre muitas pessoas dessa época, mas que ainda ninguém tivera a coragem de transmitir em voz alta. Diante desta situação, que vinha abalar o prestígio secular da igreja católica, era necessário uma reação que fosse mais longe do que um concílio. Uma reação que “estivesse em toda a parte, que em todo momento fizesse ouvir a sua palavra de ordem e de certeza, insinuante e inabalável, que determinasse sem apelo, que dirigisse sem enfraquecimento, que vigiasse o inimigo a todo o instante como se o assalto às almas estivesse iminente” (Carvalho, 2011, p. 283).

Esta reação concretizou-se na intervenção social desenvolvida pela Companhia de Jesus. Depois de Inácio de Loyola ter fundado este instituto religioso, com um grupo de amigos em Paris, a sua ação ficou conhecida pela defesa da fé católica. Esta realidade interessou ao reino de Portugal, que desejava missionários cuja doutrina fosse comprovadamente segura no catolicismo para a evangelização dos povos do Oriente. Contudo, depois de Inácio ter aceitado enviar dois dos seus companheiros com o propósito de estes iniciarem a evangelização nos territórios do Oriente, o rei D. João III mudou de ideias e preferiu aproveitar o apostolado destes dois religiosos em Portugal.

Foi neste contexto que, pela primeira vez, a Companhia de Jesus teve uma casa em todo o mundo, onde iniciou o projeto de preparação espiritual e de educação. Na verdade, afirma Carvalho (2011), a atuação dos jesuítas no campo da educação foi tão surpreendente que estes encontraram da parte do reino o apoio necessário para criarem escolas públicas onde admitiam estudantes fossem eles jesuítas ou não. O seu ensino, continua Carvalho (2011), ao contrário de outras instituições então erigidas no país, era gratuito, realidade que interessava à numerosa população pobre, e, por outro lado, seria educada segundo a doutrina católica, evitando a propagação dos princípios protestantes.

Grácio (1988), analisando a ação dos jesuítas no ensino, identifica duas correntes que avaliam o papel e intervenção da Companhia de Jesus na cultura portuguesa. Uma das correntes afirma que o ensino dos Jesuítas não só salvou a unidade moral e política dos portugueses como, também, diminuiu o analfabetismo da população, elevando consideravelmente o nível cultural de todas as classes sociais. A outra corrente declara que a atuação dos Jesuítas teve como intenção o bloqueio da heresia (doutrina protestante) e do fermento cultural, de tal modo que muitos professores foram perseguidos e presos não permitindo inovações consideráveis na prática docente.

Relativamente à idade para frequentar o ensino, no século XVII estava definido que a idade de dez anos seria a ideal. Contudo, a compreensão da criança, enquanto ser inacabado que necessitava de receber a informação necessária que fizesse dela um adulto, fez com que a idade fosse gradualmente subtraída, tanto quanto possível, para a aquisição da disciplina, regras e da consciência da autoridade.

É, também, neste século que surge uma importante referência sobre a democratização do ensino, com a afirmação de João Comênio (1657) “não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual” (p. 139).

1.3.3 – As Transformações do Ensino com a Revolução Industrial

A partir do século XVIII, a igreja católica deixa de ser a detentora da tutela do ensino, devido à, cada vez maior, permeabilidade de estrangeiros que consigo trouxeram uma nova visão sobre o ensino e a cultura, elevando as exigências de aprofundamento, reflexão e debate sobre as diferentes matérias. Esta mudança trouxe consigo a transferência da responsabilidade do ensino, passando o Estado a ser o responsável pela instrução, designadamente no governo de Sebastião José Carvalho e Melo que assumiu, com a promulgação da Carta de Lei, de 6 de novembro de 1772, a responsabilidade pelo ensino primário estatal.

Contudo, seria ainda necessário esperar cerca de 50 anos para que este modelo de ensino fosse instituído como obrigatório. Esta realidade concretizou-se em 1826 com a Carta Constitucional que estabelecia a Instrução Primária para todos os cidadãos portugueses, procurando que todos soubessem ler, escrever e contar.

Adão (2001) esclarece que, nos inícios de 1843, sendo Costa Cabral ministro do Reino, o governo se encontrava empenhado em desenvolver um clima de ordem e prosperidade a partir de “um eficaz empenho de moralizar os povos pela sua constante aplicação a todos os trabalhos da indústria, e ao exercício dos conhecimentos úteis nos diversos ramos da instrução pública”². O grande problema de então encontrava-se no financiamento do ensino público, como afirmara José Alexandre de Campos: existem leis suficientes “muito boas”, não executadas “por falta de dinheiro, de vontade e de préstimo”³.

A consciência de que a educação pública se constitui uma necessidade das sociedades modernas, como expressa Adão (2001), equipara-se ao investimento que os proprietários fazem na rotatividade do cultivo das terras para retirarem maior rentabilidade, sendo o

² Relatório do Ministro do Reino (12/1/1843). Diário da Câmara dos Senhores Deputados.

³ Sessão de 11/5/1843

financiamento da educação recompensado do mesmo modo que o lavrador, que espera ser compensado pelos gastos que faz ao lavrar no momento da colheita.

Adão (2001) refere ainda que o sistema educativo, para se apresentar adequado, deve possibilitar a boa constituição física, o desenvolvimento da inteligência, orientar a aplicação, e formar para os bons costumes.

No final do século XIX, mais precisamente com o Decreto de 18 de junho de 1896, opera-se a grande inovação da estrutura organizacional do ensino, segundo Mendonça (2006). Com o Regulamento Geral do Ensino Primário, o ensino passou a organizar-se segundo um currículo que se estruturava em quatro classes, sendo o primeiro grau constituído pelas primeira, segunda e terceira classes e o segundo grau pela quarta classe.

1.3.4 – O Ensino na Primeira República

A República, proclamada em 5 de outubro de 1910, tinha como projeto reformar a mentalidade portuguesa. Falou-se de uma “educação republicana”, capaz de fazer desaparecer da nação os males que tinham afastado o país do progresso europeu. A expressão “educação republicana”, de João de Barros, procurava o amor à Pátria e à República vividos em verdadeira paixão pelo que significam. Pintassilgo e Rodrigues (2013) referem a importância de uma educação cívica capaz de promover os valores da moral laica republicana como a liberdade, a emancipação e a solidariedade. O laicismo surgia como componente fundamental deste processo republicano, em alternativa ao modelo cultural do catolicismo. Assim, era necessário republicanizar o país e, para isso, a estratégia era republicanizar a escola, ensinando ao aluno o profundo amor à sua pátria.

Segundo Carvalho (2011), o primeiro diploma para o sistema escolar surgiu a 15 de outubro, o que dava a conhecer a prioridade deste projeto.

O ano seguinte trouxe consigo o regulamento para a instrução militar preparatória, dispondo, desde a infância, as gerações militares em dois graus: o primeiro, dos sete aos 16 anos, e o segundo, dos 17 até à idade do recenseamento militar. Esta realidade não foi isenta de críticas, como evidencia Adolfo Coelho e como esclarece Carvalho (2011).

Toda a atenção dos dirigentes se concentrava na resolução dos problemas tradicionais do ensino, onde se destacavam, como clarificam Carvalho e Soares (2019), o analfabetismo, o número insuficiente de escolas e a deficiente preparação pedagógica dos professores. Para empreenderem os seus objetivos, os republicanos identificaram algumas das razões que impediam o avanço das ideias revolucionárias, como a presença das ordens religiosas e a doutrina nas escolas. Por esta razão, a 8 de outubro de 1910, foi promulgado o decreto que expulsou do território todos os jesuítas, os estrangeiros pertencentes a outras ordens religiosas e obrigou os religiosos portugueses a viverem de modo secular.

A 22 de outubro foi determinada a extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas, tendo como argumento o princípio de que o ensino dos dogmas é incompatível com o pensamento pedagógico que deve regular a instrução educativa das escolas.

Todavia, o ensino moral não foi descurado, como esclarece Carvalho (2011). Este devia ser ministrado sem auxílio de livro, baseando-se no exemplo do comportamento do professor e pela explicação de factos de valor cívico e moral. O professor tinha, assim, o dever de inspirar sentimentos de amor à pátria, ao lar, ao trabalho e à liberdade.

É, também, nesta data que se anulam as matrículas do primeiro ano da Faculdade de Teologia. A Faculdade funcionará apenas o tempo necessário para que os alunos do segundo ao quinto ano possam terminar os seus cursos.

Carvalho (2011) observa que as grandes reformas republicanas, no sector do ensino, começaram pela instrução primária, tendo em conta que através da instrução se alcançaria a transformação mental do país.

Esta reforma teve como principais agentes João de Barros e João de Deus Ramos, cujo trabalho foi plasmado num documento notável que colocaria o país ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executado, como observou Carvalho (2011). O decreto de 29 de março de 1911 tinha como objetivo a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, dos quatro aos sete anos de idade, contando com a intervenção da professora na escola e da mãe na família, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar.

Depois do ensino infantil, tal como indica Pintassilgo (1998), seguia-se o ensino primário, com início aos sete anos, parte de um percurso escolar que a reforma de 1911

dividiu em três escalões: o elementar, o complementar e o superior. O escalão elementar era obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os sete e os 14 anos e tinha como base de estudos as literais, científicas, artísticas e técnicas. Para tal, deveria existir uma escola em cada freguesia do Continente e das Ilhas, dividida por sexos, a não ser que a baixa densidade populacional o não justificasse.

Carvalho (2011) refere que esta foi a estratégia seguida para reduzir o analfabetismo, procurando, mais do que saber ler, escrever e contar, suscitar uma consciência cultural. Leonardo Coimbra indica que, para além destas realidades, era necessário ensinar o povo a pensar, a trabalhar e a amar.

Uma das poucas determinações que foi mais além do papel teve a ver com a educação moral. Esta esteve presente em cada um dos três graus, procurando que os alunos adquirissem hábitos morais (primeiro grau), moral prática, como a formação de carácter (segundo grau) e o sentido social (terceiro grau), sem qualquer implicação religiosa.

Em 1919, Leonardo Coimbra realiza uma nova reforma cuja particularidade foi a obrigatoriedade escolar passar de três anos para cinco, isto é, dos sete até aos 12 anos de idade, como refere Pintassilgo (1998). Todavia, as alterações curriculares em três graus, o elementar, complementar e superior, e a nova rede de escolas de ensino elementar gratuito, não obtiveram o resultado esperado, que procurava, por um lado, superar o analfabetismo global e, por outro, a preparação científica e intelectual dos alunos. A população vive este período numa grave crise económica e via no trabalho dos filhos um meio de subsistência, realidade que baixou a frequência escolar.

1.3.5 – O Estado Novo e a Escola

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926 terminou a I.^a República, resultado da instabilidade governativa em que o país se encontrava. O novo governo, como indica Carvalho (2011), procura, então, impedir a propagação do comunismo, olhando as escolas como meio privilegiado para o alcançar. Deste modo, era necessário que as famílias e as escolas imprimissem nas crianças os altos e nobres sentimentos da civilização portuguesa e o amor ao seu país.

Tendo em conta que 75% da população portuguesa era analfabeta, esta questão assumiu um determinante destaque na política do novo governo, o que não significa um total consenso, atendendo a personalidades que olhavam o analfabetismo como elemento favorável ao Estado autoritário. É neste contexto que a escola se torna altamente centralizada pelo poder do governo, pois se, por um lado, surge uma escola para todos, por outro, essa escola filtrou toda a leitura que os alunos realizavam e os acompanhou ao longo da sua vida.

A primeira grande reforma acontece cerca de um ano depois do golpe, com a redução em dois anos do total da escolaridade do ensino primário. Ao nível estrutural, o ensino aparece agora no seu nível elementar, dos sete aos 11 anos de idade, sendo reduzido em um ano, e o agora denominado complementar também reduzido em um ano, dos 11 aos 13 anos de idade.

Quanto aos conteúdos, a nova programação dá muito destaque à estratégia política, sublinhando o carácter nacionalista do governo. Tendo em vista o despertar do patriotismo nas crianças, disciplinas como a História de Portugal e a Educação Cívica viram os seus programas alterados. Outra modificação, no ensino primário, foi a redução do seu programa, realidade que, em 1929, decreta a passagem dos quatro anos de ensino obrigatório para três.

Deste modo, observa Carvalho (2011), o ensino primário elementar é dividido em dois graus, sendo o primeiro constituído pelas três primeiras classes, findas as quais, os alunos deveriam realizar um exame, cuja aprovação colocava termo ao ensino obrigatório. Todavia, a vontade de criar novas escolas, onde o professor pudesse transformar a mocidade, tornando-a capaz de cooperar na tarefa de reerguer Portugal, continuava a ser um dos principais objetivos do governo. Para operacionalizar este projeto, é decretada, em 1930, a criação das Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação dos professores que cumpririam a missão de ensinar a ler, escrever e contar.

As reformas alcançaram, também, os outros graus de ensino. A escolaridade liceal, tal como aponta Carvalho (2011), é reduzida num ano, passando de sete para seis, realidade completada com a diminuição das matérias a lecionar. Quanto à organização e gestão dos Liceus, os reitores deviam escolher livremente os seus colaboradores, sendo que os reitores eram escolha do governo. Os alunos deste grau de ensino que não cumprissem os seus deveres

ou manifestassem hostilidade para com o poder executivo, conheciam medidas de disciplina muito duras.

Uma nova fase da defesa da ideologia do Estado Novo, mediante o ensino, surge em 1932, quando Salazar foi nomeado Presidente do Conselho de Ministros. Carvalho (2011) esclarece que a preocupação de afastar os alunos de todos os “perigos” e alimentar nas crianças o amor patriótico e religioso, integravam as finalidades da escola. Por outro lado, era necessário que os alunos estudassem tudo o que fosse importante para a formação do carácter e cultura, pelo que se instituiu uma Junta Nacional de Educação, onde se encontrava uma secção com o nome “Educação Moral e Física”.

O respeito pela hierarquia, passava a ser outro elemento estruturante da política educativa do Estado Novo, onde os professores possuíam um papel fundamental. Mendonça (2006) refere que, associado a este elemento, está o dos livros, cuja determinação se indica na existência do livro único para cada ano. Este livro era complementado com ilustrações e indicações dedicadas aos ensinamentos da igreja católica, assim como a elementos fundamentais do governo da ditadura.

Carvalho (2011) observa que este plano permitiu que, de 1930 a 1940, o número de analfabetos baixasse cerca de um ponto percentual (de 8,4% para 7,3%), e o número de frequência feminina aumentasse de 40,7%, em 1926, para 43,1%, em 1940. Contudo, estes números apenas indicavam que a frequência escolar tinha aumentado, já que, na escola, a situação das crianças e adolescentes continuava muito precária.

Procurando o desenvolvimento da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, Carneiro Pacheco, em 1936, reforça, no ensino liceal, os seus fins morais, segundo observa Carvalho (2011). Carneiro Pacheco realiza, por outro lado, a alteração da estrutura do ensino liceal, deixando de funcionar em classes, para o modelo de disciplinas, investindo contra a fraca preparação dos alunos no acesso aos cursos superiores. Todavia, os saberes, então organizados em disciplinas, manifestaram-se de modo desarticulado, em função do modelo de ensino por meio de disciplinas.

A promulgação do Plano de Educação Popular, em 1952, pelo ministro Pires de Lima, segundo esclarece Mendonça (2006), traz um novo impulso para combater o analfabetismo. O Plano procurou desenvolver um trabalho de instrução que envolveu os alunos da

escolaridade obrigatória, mas também adultos. Deste modo, o número de analfabetos ia descendo progressivamente, mas a qualidade da escola portuguesa continuava circunscrita ao saber ler, escrever e contar.

A necessidade de uma nova tipologia de ensino que germinava pela Europa, também chegou a Portugal, com o desafio de preparar adultos para trabalharem com máquinas muito sofisticadas, realidade que exigia um conhecimento que ia muito além do que umas simples instruções repetitivas. É assim que, reconhecendo o atraso do ensino em Portugal, Leite Pinto procura estabelecer uma relação entre a educação e a economia, para que aqueles que se preparavam, por meio da educação escolar, fossem capazes de lidar com os novos desafios tecnológicos, desenvolvê-los e criar produtividade. Magalhães (2018) destaca que é a pressão de novos públicos escolarizados e a conveniência de prolongar a escolarização, para uma melhor formação técnica, que conduz a alterações no campo educativo.

O período de ensino obrigatório volta a conhecer alterações, ainda no mandato de Leite Pinto, que o fixa de novo até à quarta classe, primeiro para rapazes e depois para as raparigas. No entanto, no parecer de Carvalho (2011), as iniciativas deste ministro acabam por não se plasmar em significativas mudanças, tendo em conta os grandes entraves que encontrava à sua volta, por parte daqueles que continuavam a defender a educação ao nível do saber ler, escrever e contar.

Magalhães (2018) esclarece que Galvão Teles, em 1964, redefine o período de escolaridade obrigatória, ampliando-o para seis anos e abrangendo ambos os sexos. Esta ampliação surge como resultado de uma série de experiências pedagógicas que conduziram, por outro lado, à utilização dos meios audiovisuais na escola e à implementação da telescola.

O ensino da Religião e Moral nas escolas públicas encontra nos decretos de Galvão Teles, em 1965 e 1966, um enquadramento fundamental, como sublinha Carvalho (2011). O primeiro decreta que o ensino ministrado pela escola teria como orientação a doutrina e a moral cristã e o segundo estabelece o programa da disciplina de Religião e Moral para o primeiro ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico. Estes normativos procuraram harmonizar a legislação portuguesa tendo em conta os artigos da Concordata estabelecida entre a Santa Sé e o Governo Português em 1940.

Todavia, quando a Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa e a Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa apresentaram as suas conclusões sobre o ensino em Portugal, mais uma vez, se evidenciou a situação carenciada do país, englobando o analfabetismo, a reduzida taxa de frequência dos alunos, o baixo aproveitamento escolar e a falta de professores.

Foi então que Veiga Simão, já no governo de Marcelo Caetano, procurou implementar algumas medidas, pedindo colaboração de algumas personalidades que não estavam de acordo com a ideologia do governo, visando a “democratização do ensino”. Stoer (2008) argumenta que defender a “democratização do ensino” seria considerado subversivo antes de 1970. Contudo, contextualiza o intuito de Veiga Simão como tentativa de colmatar a ausência de humanismo que se fazia sentir na sociedade portuguesa. A educação seria o dinamismo necessário para desenvolver o país, já que Veiga Simão acreditava que a humanização traria a modernização, ou por outras palavras, a educação criaria riqueza humana e material. Assim, apostar na humanização equivaleria a “educar todos os portugueses” e contribuir para a “democratização do ensino”, cujo efeito se revelaria no desenvolvimento do país. Veiga Simão, segundo observa Stoer (2008), sabia que o grau de ensino mais desfavorecido era o universitário, mas este seria o motor do desenvolvimento. Esta foi a razão pela qual defendeu uma instituição universitária pública e universal, fundamental para a democratização do ensino e conseqüente desenvolvimento do país.

1.3.6 – O Ensino na Atualidade

O golpe militar de 25 de abril de 1974 conduziu Portugal à democracia, após um governo de regime ditatorial de cerca de 40 anos. Se, por um lado, os primeiros anos do século XX, com a Primeira República e o Estado Novo, tinham revelado um esforço de escolarização da população, a verdade é que a escolaridade obrigatória alcançara apenas quatro anos. A transição para a democracia revelou uma série de contradições presentes na sociedade portuguesa que dificultavam a mudança educativa, pois a escola encontrava-se sob um forte poder burocrático centralizado que controlava o currículo, a gestão dos professores e o ensino/aprendizagem, tal como nos indicam Ventura e colaboradores (2006).

O período que se seguiu foi permeado de conflitos sociais e ideológicos, realidade que não ofuscou o importante papel da educação no desenvolvimento do país. Pintassilgo (2014) indica que este período pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas, onde o projeto se concretizava na construção de uma escola nova baseada na revolução cultural. Esta revolução cultural, que colocava em tensão os registos pedagógicos e os político-ideológicos, manifestaram-se, segundo Lima (2014), na autogestão pedagógica. As escolas assistem à deslocação do poder do Ministério da Educação para professores e alunos que, organizando assembleias, decidem afastar reitores e diretores ou confirmá-los no exercício do cargo. Foi um período de governo alternativo das escolas, onde se viveu o processo de democracia direta. Professores e alunos tornaram-se os principais atores da gestão das suas escolas e os responsáveis, eleitos por eles, aprendiam a deliberar decidindo até alcançar a autonomia. Todavia, logo em 1974, a administração central procurou uma normalização, instituindo uma nova morfologia organizativa baseada em três órgãos, isto é, o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, seguindo uma lógica de democracia representativa. Esta realidade, no entanto, só é generalizada a partir dos anos 1976 e 1977, com legislação para o efeito.

Este é, também, o momento em que se assiste a inovações curriculares, de onde destacamos a implementação da Educação Cívica e Política, com o intuito de tornar os jovens participantes em tarefas de intervenção social, o Serviço Cívico Estudantil e as Atividades de Contacto que, tal como Pintassilgo (2014) refere, procuravam que os estudantes, que se preparavam para serem professores, permanecessem alguns dias em meios desfavorecidos, contactando com a realidade da comunidade que se julgava afastada do centro da preocupação do ensino.

De facto, o final dos anos 70 foi marcado pelo binómio educação-democracia baseado na conceção que via a escola como meio de assegurar a formação de cidadãos integrados na democracia. Por isso, os primeiros anos da nova República, mais do que sublinhar uma ampliação do período de escolaridade obrigatória, teve como linha de ação a democracia enquanto expressão da função social da escola, tal como aponta Mendonça (2006).

Os primeiros anos da década de 80 revelaram outra tendência na vida da escola. As inovações curriculares que agora chegavam, depois de um período insular relativamente aos

desenvolvimentos e novidades que afluíam neste domínio. Todavia, a implementação destas inovações, provenientes de diferentes fontes de informação, conduziram a práticas contraditórias, atendendo ao pouco tempo que estas tiveram para maturar no contexto da escola portuguesa.

Surge, então, a preocupação pela eficácia, tendo como orientação os padrões de qualidade e formação para o trabalho. Foi este o contexto, tal como indica Mendonça (2006), que introduziu a escola num novo binómio, escola-modernização, procurando seguir uma lógica de mercado. Grandes alterações verificaram-se, neste período, ao nível das metodologias, práticas e atitudes, onde se destacam os métodos ativos, que valorizavam o desenvolvimento dos alunos (Mendonça, 2006).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, procurando assinalar a universalidade do ensino, a sua obrigatoriedade e gratuidade durante nove anos. Este documento abre a comunidade educativa aos pais, encarregados de educação, aos órgãos do poder local e à comunidade envolvente, integrando uma nova dinâmica de relação: os pais e a comunidade envolvente, como esclarece Mendonça (2006).

A Lei de Bases do Sistema Educativo passa, entretanto, por algumas alterações através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, relacionada com o acesso ao ensino superior, os seus graus e diplomas; da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, também relacionado com o ensino superior e a apresentação de um anexo contendo o âmbito e princípios do ensino, a sua organização nos diferentes níveis de ensino, respetivos recursos humanos e materiais, administração e avaliação do sistema educativo; da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens e a sua universalidade a partir dos cinco até aos 18 anos de idade, de modo a que todos os alunos tenham a garantia de um ensino de qualidade, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento; e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que sublinha a importância de desenvolver nos alunos competências, que lhes permitam questionar os saberes, integrar conhecimentos e comunicar de modo eficiente. Para tal, o Decreto-Lei procura que as escolas desenvolvam uma maior flexibilidade na gestão curricular de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, implementar a Cidadania e Desenvolvimento, fomentar a competência da pesquisa, procurando tratar a informação de modo crítico, adotar distintas

formas de trabalho escolar, dinamizar o trabalho de projeto e reforçar dinâmicas de avaliação das aprendizagens.

Por outro lado, em 1989, dando continuidade à Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece-se nova reforma curricular para os ensinos básico e secundário.

A década de 90 começa com a introdução de uma nova regulamentação sobre a gestão das escolas, que, no entanto, apenas alcançou cerca de 50 escolas em regime experimental, onde se procurava que o Diretor executivo fosse nomeado pelo Conselho da Escola por um período de quatro anos e que podia não pertencer à escola. Ventura e colaboradores (2006) destacam que, apenas no final desta década, as escolas portuguesas adotam os quatro órgãos de administração e gestão, constituídos pela Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Em 1996/97 inicia-se um projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico que irá concretizar-se no documento orientador nos anos 2001/2002, para os primeiros e segundos ciclos, e em 2002/2003 para o terceiro ciclo.

Em 2003 é legislado o modelo de administração vertical, dando origem aos agrupamentos, cuja grande aplicação surge em 2010 e que encaminhará a organização de todo o decénio.

O Estatuto do aluno é aprovado em 2012 e procura promover o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração na comunidade educativa, a sua formação cívica, o sucesso educativo e a aquisição de conhecimentos e capacidades. Nesta legislação ficam estabelecidos os direitos e deveres do aluno, dos ensinos básico e secundário, juntamente com o compromisso de pais e encarregados de educação e restantes membros da comunidade.

Neste ano são, também, homologadas as Metas Curriculares para o ensino básico, elencando as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos em cada disciplina por ano ou por ciclo.

Procurando definir um conjunto de competências, entendidas na interligação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, de modo a que o aluno possa investir o que desenvolveu ao longo da educação e agir de forma livre, o Estado português homologou o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, com o Despacho n.º 6478/2017, de 26

de julho. Deste modo se vê uniformizado um perfil a alcançar por todos os alunos que frequentem as escolas nacionais, realidade que deve ter em conta o nível curricular, planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Em 2018, concretizando o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, as quais correspondem a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a adquirir obrigatoriamente por todos os alunos, em cada componente do currículo ou disciplina, e com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário.

Tendo em conta o período de emergência de saúde pública devido à epidemia SARS-CoV-2 e após a suspensão das atividades letivas e não letivas, implementada com o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, aprova um conjunto de medidas no âmbito da educação, relativo à realização e avaliação das aprendizagens, em regime não presencial. Uma das estratégias implementadas em contexto do ensino à distância foi a reintrodução da telescola, no dia 20 de abril de 2020, para o ensino básico.

Cada um destes períodos identifica o modelo do ensino escolar que reflete as principais alterações sociais, assim como as suas preocupações. A passagem da pequena escola episcopal eclesiástica, ligada à igreja católica, com um número muito limitado de alunos, até à escola gratuita e obrigatória, coordenada pelo Estado, descreve a grande evolução operada ao longo da história do ensino escolar em Portugal.

Por outro lado, podemos sublinhar que as alterações mais significativas no ensino escolar no nosso país ocorrem a partir do início do século XX, com a Primeira República. Durante este período, foram desenvolvidas estratégias que procuraram superar os principais problemas do ensino, identificados no analfabetismo, no número reduzido de escolas e na insuficiente preparação pedagógica dos professores. Para tal, estavam convencidos de que era necessário republicanizar a escola.

Por seu lado, o período do Estado Novo implementou um novo programa que também procurou diminuir o analfabetismo, ao mesmo tempo que desenvolveu um novo modelo de ensino baseado no amor patriótico e religioso.

Contudo, os esforços concretizados apenas se manifestaram na obrigatoriedade escolar de quatro anos, realidade a que o novo governo democrático procurou dar resposta, após o 25 de abril de 1974.

Se os primeiros anos foram marcados por conflitos sociais e ideológicos, o importante papel da educação manteve-se. Deste modo, verificou-se o binómio educação-democracia, durante os anos 70, que viu a escola como a oportunidade de assegurar a formação de cidadania democrática aos seus alunos. Nos anos 80, o binómio escola-modernização com as inovações curriculares e a preocupação pelos padrões de qualidade e formação, em função do mercado de trabalho.

Com os anos 90 é sublinhada a perspetiva da gestão das escolas e nos últimos anos a centralidade dos alunos. Esta centralidade manifestou-se no alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou o 12.º ano, no estatuto e perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS E LEGITIMIDADE DO ENSINO RELIGIOSO E MORAL NA ESCOLA

2.1 – As Vertentes da Moral: Natural e Religiosa

No início da sua obra “A religião nos limites da simples razão”, Kant (1992) apresenta dois dinamismos que acompanham a vida do ser humano: o do relato das origens que, recuperando a narrativa da desobediência de Adão e Eva, apresenta o início do mundo associado ao bem, descrevendo a passagem de uma vida envolta no bem para o mal; e o pedagógico, onde o ser humano caminha no sentido inverso, isto é, da experiência do mal para a experiência do bem.

Este quadro dinâmico entre o bem e o mal define o campo da reflexão moral, procurando uma resposta ao questionamento sobre o que é o bem e como alcançá-lo.

Diante desta interrogação, a reflexão moral procura auxiliar o ser humano a discernir como fazer o bem ao longo da sua vida. Poderíamos rebater a implicação da categoria de bem enquanto elemento estruturante da moral, argumentando a inclusão de uma outra qualquer realidade. Contudo, o próprio discurso sobre a moral clarificará o facto de a reflexão moral partir da categoria de bem.

2.1.1 – A Autonomia da Moral

É usual observar-se de uma associação entre a moral e a religião, muitas vezes determinando a moral ao campo religioso, como se a religião fosse o seu fundamento. Essa associação obscurece a autonomia da moral, impedindo uma compreensão do seu campo da reflexão, que procuraremos descrever em seguida.

Tal como esclarecem Nkeramihigo e Salatiello (2010), o ser humano não necessita da religião, ou de uma moral religiosa, para determinar o seu dever ou para o motivar a cumprir um determinado modelo de ações. A moral encontra o seu fundamento na razão prática de agir, segundo um interesse universal que se descreve na procura do bem.

Abbà (2018), que apresenta o agente moral na complexidade do seu desenvolvimento temporal, sublinha a necessidade da educação moral, tendo em conta a dimensão biológica, psíquica, intelectual e volitiva do ser humano. Se, por um lado, a moral é autónoma, por outro, sem um processo educativo, o ser humano não pode aceder ao seu conteúdo moral que a reflexão proporciona para uma experiência virtuosa, ordenada e íntegra, ou, por outras palavras, para o bem.

O ser humano encontra, assim, na chamada lei moral natural os seus deveres particulares, tendo em vista o bem. Gorczyca (2011), descrevendo a autonomia moral, sublinha precisamente o adjetivo natural, de modo a indicar que a moral se baseia no conhecimento natural, oposto ao conhecimento da revelação. O bem que o ser humano procura alcançar encontra referência na sua estrutura identitária, manifestando a moral enquanto princípio do seu próprio agir, não sendo necessária uma relevação sobrenatural para definir o bem que o ser humano tem a fazer. O bem que se procura surge da interação com o outro, realidade que integra a educação, revelando um fundamento personalista.

Gorczyca (2011) esclarece que o dever de fazer o bem não resulta de um mandato prévio de uma autoridade, nem do simples desejo de alcançar algo, mas da compreensão de que a pessoa (em si e no outro) tem, inevitavelmente, de ser respeitada. Porém, esta inevitabilidade do bem por meio do respeito foi, segundo Gorczyca (2011), argumentada por alguns pensadores, mediante o conceito de dignidade da pessoa humana, encarando-o como uma solução que não necessita de ulteriores explicações. Se é verdade que a dignidade da vida humana é um valor em si próprio, também é verdade que o ser humano é contingente, falível e mortal, não podendo constituir a fonte de um dever incondicional. É neste ponto que, o autor apresenta como solução do dever incondicional do respeito a abertura ao absoluto que o ser humano possui.

Esta solução do dever incondicional, que guia a conduta moral, tal como é apresentada por Gorczyca (2011), não suprime a autonomia da moral, mas evidencia, como sugerem Nkeramihigo e Salatiello (2010), um fim, uma meta, para a conduta moral, tendo em conta a dúvida, que se abre à razão humana, questionando o que pode originar a boa conduta do ser humano. Esse fim, que se abre ao transcendente, é traduzido por Nkeramihigo e Salatiello (2010) como o Bem Soberano, realidade que o ser humano procura alcançar em si mesmo,

através do bem que escolhe, mas, também, através da abertura ao Outro Eterno (Deus). Assim, se se faz o que se deve fazer, o que é permitido esperar? Diante desta questão, o que se espera, no âmbito da reflexão moral, abre espaço ao transcendente, o Bem Soberano, gerando uma relação entre a divindade e a moral.

Por outro lado, Nkeramihigo e Salatiello (2010) argumentam que a razão prática, que prescreve a ação para o bem, torna o ser humano digno de felicidade, atendendo à vida justa que procura concretizar. Deste modo, a felicidade é algo que conduz a realização da existência humana, pois, tal como recordam Nkeramihigo e Salatiello (2010), a felicidade é como uma recompensa que o homem virtuoso merece. Mas merecer não é já algo que se alcançou, mas algo que se espera.

A esperança, no sentido da felicidade que se espera, tende na tensão entre a moralidade e a felicidade, realidade que Nkeramihigo e Salatiello (2010) sublinham para descrever como a existência de Deus se configura como garante da esperança, para se alcançar a felicidade que o homem virtuoso espera. Partindo desta exposição de Nkeramihigo e Salatiello (2010), não é a fé que dá fundamento à moral, mas o contrário, a fé na existência de Deus deriva da lei moral, sendo o seu garante para alcançar a felicidade, que o ser humano espera pela sua ação virtuosa.

2.1.2 – O Conteúdo e Universalidade das Normas Morais

O princípio fundamental da lei moral, descrito no fazer o bem e no conseqüente evitar do mal, manifesta o enquadramento personalista da norma moral, tal como esclareceu Gorczyca (2011). Este princípio assume, no entanto, um carácter muito abstrato e pouco prático, visto a ausência de uma determinação de que bem é necessário realizar.

Gorczyca (2011), baseando-se no princípio da razão prática de S. Tomás, definido no fazer o bem e evitar o mal, indica que todos os preceitos particulares devem ter como padrão a realização do bem, que se conhece pela razão natural, constituindo uma generalização do bem. Esta generalização sugere que o ser humano possui uma familiaridade com o bem moral, de modo a orientar a razão prática. Esta familiaridade, segundo Gorczyca (2011), é

conhecida e interpretada pela razão *agápica*, isto é, o juízo da razão iluminado pelo amor que conduz ao bem, que acontece na experiência da interação pessoal.

Todavia, vivendo o ser humano atualmente numa interceção de culturas na sua sociedade, convivendo com uma evolução galopante da técnica e ciência e confrontado com tradições vincadamente distintas, tal como caracteriza Abbà (2018), como se pode falar da universalidade das normas morais?

Numa primeira tentativa de resposta, poderíamos apontar uma certa uniformidade cultural no contexto ocidental, onde se apresentariam algumas normas “universais”. Todavia, esta solução revela-se insuficiente, não só porque não se trata verdadeiramente do universal em extensão, mas, também, porque a própria natureza humana assume, ao longo da sua existência, alterações corporais e espirituais. Todavia, Gorczyca (2011) esclarece que, apesar de todas essas alterações, nenhuma transforma o ser humano num ser não humano, o qual mantém a sua natureza.

Neste contexto, a moral assume a universalidade das suas normas porque todo o ser humano persegue moralmente o dever de concretizar o bem no respeito com o outro. Contudo, estas normas não podem assumir, na sua definição, uma dimensão concretizada, finalizada e universalmente válida para todos. É função da razão, razão prática e *agápica*, procurar discernir como se pode fazer o bem em cada momento, clarificando normas que respeitem a universalidade do ser humano, isto é, a vida de todo o Homem, reconhecendo que, partindo deste, haverá sempre uma flexibilidade na sua adequação para que possam sempre estar de acordo à circunstância em questão.

Esta realidade deve impulsionar a reflexão sobre o que se deve fazer na vida para se fazer o bem, como observa Cabral (2008), de modo a evitar um relativismo de opiniões morais que não se baseiam numa reflexão atenta e séria, mas no seguir de uma determinada tendência que não envolve o conhecimento, a vontade e o afeto que se define no respeito da pessoa (de si e do outro).

2.1.3 – A Urgência da Educação Moral

Todo este processo de descoberta da norma moral, associado à lacuna de uma educação moral global ou de, no seu enquadramento, considerarem o autor moral na idade adulta, não colabora para o desenvolvimento do seu conhecimento e liberdade de escolha. Esta realidade originou algumas propostas educativas, elencadas por Abbà (2018), que sinteticamente apresentamos em seguida.

1) Propostas de tipo intelectualista. Estas propostas implementam a educação moral ao nível do conhecimento e da informação dos diferentes valores. As suas aprendizagens favorecem o conhecimento de princípios que proporcionam uma avaliação e clarificação dos diferentes valores, diante dos quais os jovens podem fazer a sua escolha. Todavia, estas propostas acentuam uma dimensão estritamente intelectual, descurando a dimensão prática e a globalidade do processo moral no ser humano. Outro elemento que acaba por ser marginalizado é o facto das convicções morais não poderem ser alteradas sem ter em atenção o tempo, a experiência e a prática para compreender os seus efeitos.

2) Propostas de aprendizagem social. Estas propostas orientam a educação moral à assimilação do modo de vida social desenvolvido pelo ambiente social em que se está integrado. Esta proposta transcura a conceção de que a aprendizagem social pode entrar em conflito com a consciência moral do indivíduo e suscitar um mal-estar para o sujeito.

3) Propostas de tipo poiético. Estas propostas seguem as indicações ideológicas que procuram orientar a vida das pessoas através da revolução moderna, criando o homem novo na nova sociedade. Os grandes agentes ideológicos suprimem a educação moral e os seus agentes monopolizam a influência sobre as crianças e jovens, inculcando um modelo artificial do ser humano, esquecendo a sua natureza.

4) Propostas de expressão espontânea. Estas propostas reconhecem que o jovem tem uma natureza onde pulsam inúmeros impulsos e inclinações, sem reconhecer, no entanto, a existência de um bem humano normativo que conduza a sua educação. Estes modelos defendem que o jovem não deve ser educado, apenas ajudado a orientar as suas inclinações e capacidades, sem se impor nenhum comportamento moral. Assim, o jovem aprenderá, pela

sua experiência de tentativas, a reconhecer o comportamento que lhe é vantajoso, partindo do juízo que a sua consciência faz, independentemente de qual seja.

Diante destas propostas que manifestam diferentes limitações, a urgência da educação moral surge procurando habilitar os jovens a responder às dificuldades morais da vida contemporânea. Tal como observa Abbà (2018), esta educação moral deve seguir o auxílio das ciências humanas, em colaboração de uma proposta filosófica consolidada, de modo a superar preconceitos de uma cultura secularizada, que obstaculiza a moral. É diante da importância da escuta de um mestre, da superação de uma neutralidade que aflui no relativismo e da indefinição de valores que a educação moral manifesta a sua urgência.

2.2 – O Lugar do Ensino Moral e Religioso no Contexto da Aprendizagem Ocidental

A presença do ensino religioso escolar, nomeadamente a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo do sistema educativo português, tem vindo, ao longo dos tempos, a levantar dúvidas quanto à sua legitimidade (Fontes, 2013). Efetivamente, é sempre pertinente questionar até que ponto um Estado laico deve prover no sistema educativo para a escola pública uma disciplina que aborde a religião e a moral (Gonçalves, 2015; Junqueira, 2007). Esta questão pode ser respondida partindo de três âmbitos: o jurídico, o social-antropológico e o curricular.

Ainda que os dois primeiros âmbitos não correspondam ao objetivo específico da nossa investigação, é importante deixar uma breve reflexão sobre cada um deles para, em seguida, abordarmos o âmbito curricular.

2.2.1 – A Legitimidade Jurídica da Educação Moral e Religiosa Católica

Adragão (2017) defende, a propósito do Direito das Relações Igreja-Estado, que a autonomia de uma área como esta depende do modo como a sociedade capta a religião, enquanto fenómeno social específico. O autor indica que a dimensão religiosa no ser humano

é tão antiga, tendo em conta os sinais arqueológicos que testemunham essa dimensão. Deste modo, o Estado não pode ignorar uma das dimensões mais importante na vida de tantos.

No ano de 1935, a Lei n.º 1:910 introduz o §3 no art.º 43.º da Constituição Política da República Portuguesa de 1933, onde se determina que o ensino ministrado pelo Estado visa desenvolver as dimensões física e mental dos alunos, o seu carácter, o valor profissional e as virtudes orientadas pelos princípios da doutrina e moral cristã. Com esta precisão, fica, por um lado, prescrito o que o Estado visa com o ensino e, por outro, contextualiza os princípios deste ensino que seguiram a doutrina e moral cristã. Esta torna-se a primeira disposição legal que abre um lugar à disciplina no currículo nacional.

Contudo, só no ano seguinte, em 1936, encontramos a primeira expressão legal sobre a disciplina, ainda numa modalidade muito rudimentar, comparativamente com a situação que hoje manifesta. O Decreto-Lei n.º 27:085 aprova o programa de uma disciplina denominada Educação Moral e Cívica cujos conteúdos procuravam abordar a doutrina cristã e a pessoa de Jesus Cristo, contribuindo, assim, para uma experiência de vida religiosa e moral, em conformidade com a alteração realizada à Constituição.

Fruto das relações diplomáticas entre Portugal e a Santa Sé celebrou-se, em 1940, uma concordata que, no seu 21.º artigo, prescreve o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas segundo a doutrina e moral cristã, onde constará o ensino da religião e moral católicas. Deste modo, a disciplina encontra mais um fundamento para a sua presença no currículo nacional.

Em 1947, a disciplina encontra mais uma alteração, passando agora a denominar-se Religião e Moral, segundo o Decreto-Lei n.º 36:507. Com o Decreto n.º 36:508 é definido o trabalho dos professores e o plano de estudos que a disciplina deve seguir.

O ano de 1971 leva a disciplina a conhecer mais uma modificação, esta relacionada com a Lei n.º 4/71. Esta Lei da liberdade religiosa integra a disciplina de Religião e Moral nos estabelecimentos de ensino a todos os alunos cujos pais ou seus responsáveis não tenham pedido a isenção de frequência, atendendo à sua liberdade religiosa.

Em 1974, dá-se uma nova fase da vida política em Portugal. Após 41 anos de regime autoritário, a revolução de 25 de abril de 1974 coloca fim ao Estado Novo. Esta realidade originou, em 1975, a celebração de um protocolo, com o Decreto n.º 187/75, entre a

República Portuguesa e a Santa Sé, onde se acorda a manutenção dos artigos da Concordata de 1940, realidade que enquadra legalmente a presença da disciplina na escola pública, no novo contexto político de democracia.

A Constituição da República Portuguesa, redigida em 1976, estabeleceu, no art.º 43.º, que o Estado não pode programar a educação segundo diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas e que o ensino público não será confessional.

A Lei n.º 65/79, de 4 de outubro de 1979, legisla sobre a obrigatoriedade de o Estado cooperar com os pais, assegurando uma educação aos seus filhos em conformidade com as suas convicções, realidade que virá a ser complementada com o Decreto-Lei n.º 323/83, em 1983, tendo em consideração a Declaração dos Direitos do Homem, o pacto das Nações Unidas e o Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos.

Com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, o Governo Português realiza uma reforma do sistema educativo, realidade onde menciona a necessidade de assegurar a formação cívica e moral dos jovens e define que os planos curriculares do ensino básico e secundário integram o ensino da moral e da religião católica, de modo facultativo, respeitando o princípio da separação das Igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público.

Tendo em conta o contexto complexo de exigências a que a estrutura curricular procura dar resposta com a Lei n.º 46/86, foi criada uma área de formação pessoal e social com o Decreto-Lei n.º 286/89, no ano de 1989. O seu objetivo era que todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuíssem para a formação pessoal e social, favorecendo valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Assim, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social foi implementada para todos os alunos dos ensinos básico e secundário. Todavia, o Decreto-Lei assume, em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outra confissão.

Tendo em conta a dimensão da liberdade religiosa, a Lei n.º 4/71 foi revista em 2001 com a Lei n.º 16/2001, onde se legisla sobre o princípio de não confessionalidade do Estado, tal como estava já disposto na Constituição de 1976, ao mesmo tempo que esclarece que o ensino público não será confessional. Esta realidade não significa que os pais não possam

escolher uma educação segundo as suas convicções religiosas e morais pelo que o art.º 11.º sublinha este direito, concretizando-o no art.º 24.º, onde se estabelece que as Igrejas e comunidades religiosas podem requerer ao governo a permissão de ministrar o ensino religioso nas escolas públicas.

Em 2004, a República Portuguesa e a Santa Sé celebraram uma nova Concordata, cujo art.º 19.º é referente ao ensino da religião e moral católica. Neste artigo é descrito o contexto da existência da disciplina alicerçada na liberdade religiosa e no dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos seus filhos. Todavia, a frequência da disciplina exigirá uma declaração a manifestar o interesse na frequência da disciplina. O mesmo artigo clarifica que nenhum professor pode exercer essa função sem certificado de idoneidade e estabelece que a competência da definição dos conteúdos é da autoridade eclesiástica, em conformidade com as normas gerais do ensino português.

Em 2013 com o Decreto-Lei n.º 70/2013, o Estado Português estabelece o regime jurídico da lecionação e organização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, garantindo as condições necessárias à lecionação da disciplina e reconhecendo o papel de cooperador da educação dos pais para com os seus filhos. A responsabilidade dos programas, meios didáticos e formação de professores continua a cargo da igreja católica. O mesmo Decreto refere que a disciplina se inscreve no currículo nacional, mas que, atendendo à sua especificidade, é de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

2.2.2 – A Legitimidade Antropológica, Social e Psicológica da Educação Moral e Religiosa Católica

O desenvolvimento das distintas dimensões do ser humano implica processos evolutivos que decorrem ao longo do tempo e da vida, envolvendo a sua vertente moral e religiosa (Imoda, 2005).

Segundo a perspetiva da ciência do desenvolvimento humano, o ser humano percorre um processo que envolve as dimensões biológicas, temporais, culturais e sociais, realidade que integra estas dimensões na sua interação com experiências pessoais e sociais (Dessen &

Guedea, 2005). Dessen e Guedea (2005) defendem que uma abordagem multidisciplinar possibilitará uma aproximação à complexidade do desenvolvimento humano, superando perspectivas parcelares, mediante uma visão sistémica do processo de desenvolvimento.

Procurando evitar a via parcelar do desenvolvimento humano, Abbà (2018) sugere uma conceção mais global, baseando-se na individualidade que cada ser humano constitui, a qual participa de uma mesma natureza humana. Esta perspectiva considera que a natureza humana comum dota cada ser humano de capacidades cognitivas que alcançam o seu desenvolvimento no conhecimento da verdade de cada um, do outro e da realidade do mundo que o rodeia, na vontade capaz de amar e desejar o bem, na liberdade de escolher com o auxílio do discernimento. Deste modo, Abbà (2018) procura alertar para a multidimensionalidade da vida do ser humano e do seu desenvolvimento, que não pode centrar-se exclusivamente na inteligência.

Por seu lado, Imoda (2005) reconhece que a psicologia do desenvolvimento necessita de uma constante referência à antropologia, de modo a olhar para os estádios do desenvolvimento na sua inter-relação prática, moral, racional e emocional. O ser humano, que é um só, não consegue harmonizar, superar e mediar a tensão que vive ao nível emotivo e prático moral numa decisão. Uma dimensão afeta a outra, porque a pessoa é uma só.

A educação moral e religiosa surge neste contexto, procurando dar o seu contributo por meio de um ato educativo, auxiliando o ser humano no seu desenvolvimento e crescimento através do exercício de atos voluntários e não apenas numa dimensão informativa. Atendendo a cada um dos diferentes estádios do desenvolvimento, apresentamos algumas teorias relacionadas com a dimensão moral, social e religiosa, de modo a que a sua leitura possa cooperar na clarificação de como um modelo multidimensional contribui para a compreensão do desenvolvimento dos alunos.

Em cada uma das teorias iremos apresentar todo o itinerário do desenvolvimento identificado por cada autor, fazendo referência às respetivas obras, destacando o estádio do desenvolvimento, onde, eventualmente, se podem situar os alunos do nono ano. Esta apresentação global servirá para um conhecimento mais profundo de cada um dos estádios e a sua organização, visto que a apresentação de um só estádio descreveria de uma perspectiva parcelar, ofuscando a globalidade do processo que os autores procuraram descrever.

2.2.2.1 – Estádios do Juízo Moral de Kohlberg

Kohlberg (1984) e Colby e colaboradores (1987), ao apresentarem a visão geral dos estádios de juízo moral, sublinham a importância do seu enquadramento no contexto do desenvolvimento da personalidade, tendo em conta a globalidade dos processos pelos quais o indivíduo passa, de modo particular o intuitivo, as operações concretas e as operações formais.

Kohlberg (1984) desenvolve a sua teoria tendo como pressuposto que o estágio moral se situa dentro da sequência do desenvolvimento, onde o ser humano pode avançar desde o estágio 1 até ao estágio 6. O autor apresenta um paralelismo entre o desenvolvimento lógico e o seu estágio de desenvolvimento moral, sublinhando, contudo, que nenhum indivíduo pode alcançar um estágio moral mais elevado que o seu estágio lógico. Todavia, este paralelismo entre o desenvolvimento racional e o juízo moral, não explica o processo que acontece nos estádios morais. De facto, se o desenvolvimento se opera verticalmente nos três níveis dos estádios, o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, o desenvolvimento segue, também, uma linha horizontal que passa da percepção lógica para a social e para o juízo moral. Quando os indivíduos alcançam um desenvolvimento lógico que lhes permite ver os sistemas do mundo que os rodeiam e as variáveis que fazem funcionar esses sistemas, alcançam um nível de percepção social onde veem os outros e como estes se entendem, seguindo cada um a sua função no sistema.

Aqueles que alcançam o estágio do juízo moral que tomam o bem-estar e a ordem do sistema social como referências, partem destas dimensões para julgar o que é justo ou correto. Esta sequência envolveria um passo final concretizado na conduta moral, pois acreditar e raciocinar em determinados valores exigiria vivê-los. Contudo, essa dimensão prática envolveria outros fatores, razão pela qual Kohlberg (1984) identifica os estádios do desenvolvimento moral ao nível do raciocínio moral.

Assim, Kohlberg (1984) identifica seis estádios do desenvolvimento moral agrupados em três níveis: nível pré-convencional (estádio 1 e 2), nível convencional (estádio 3 e 4) e nível pós-convencional (estádio 5 e 6).

O nível *pré-convencional*

Neste nível, o indivíduo ainda não entende, nem mantém, as normas sociais convencionadas. As normas e expectativas sociais são algo externo a si. Tendo em conta esta realidade, o sujeito possui uma perspectiva social alicerçada no concreto individual, cuja experiência origina o interesse pela aprovação social.

O indivíduo está numa situação em que pensa em si e nos interesses de um grupo muito restrito de indivíduos por quem se pode preocupar.

No estágio 1 intervém apenas o ponto de vista do indivíduo concreto.

A perspectiva do sujeito no estágio 1 traduz-se no realismo moral ingénuo. Esta suposição de realismo moral parte do entendimento que os juízos morais são evidentes por si mesmos, não sendo necessária qualquer justificação adicional. Neste estágio, a punição é vista como algo importante, porque se encontra associada à má ação. O sujeito não procura evitar consequências negativas de forma pragmática, apenas associa o erro a uma determinada punição. Quanto às regras morais, estas são aplicadas de modo linear, não existindo uma atenção às circunstâncias em que estas possam ser adotadas. A sua linearidade passa pela caracterização do bem ou do mal, tendo em conta a visão da autoridade que o define.

Assim, o raciocínio do sujeito no estágio 1 encontra-se associado ao uso descoordenado da igualdade e reciprocidade. Os valores são evidentes e instituídos pela autoridade, a transgressão significa necessariamente uma punição independentemente das circunstâncias em que a ação decorre.

No estágio 2, o sujeito está consciente da existência de outros indivíduos, cada um com o seu ponto de vista, pelo que o sujeito para servir os seus próprios interesses, antecipa a reação da outra pessoa.

A perspectiva do sujeito, no estágio 2, traduz-se no individualismo concreto. Desenvolve-se a compreensão da relatividade moral partindo da compreensão das diferentes conceções que as pessoas podem ter, sendo estas igualmente válidas. O moralmente correto encontra-se agora associado à situação particular e à perspectiva do sujeito. Todavia, se neste

estádio o sujeito identifica já situações de conflito, ainda não possui meios para decidir sobre essas situações conflituosas.

O raciocínio do sujeito, no estágio 2, abandona a igualdade linear e assume uma equidade baseada em considerações concretas e pragmáticas, procurando ir ao encontro das necessidades e interesses individuais, mas sem possuir ainda uma referência social partilhada. Quanto à justiça, ela existe como elemento de troca instrumental que procura as necessidades dos indivíduos superando a simples punição.

O nível *convencional*

Neste nível o sujeito conforma-se e aplica as normas e expectativas da sociedade, especialmente das autoridades. Deste modo, desenvolve uma perspectiva social de membro concretizada pelo interesse na lealdade às pessoas, grupos e autoridade.

No estágio 3, o sujeito manifesta uma abertura ao outro e ao seu bem-estar, realidade que pode implicar um determinado intercâmbio antecipado. Todavia, ainda não existe uma perspectiva consciente do ponto de vista social. As diferentes perspectivas dos indivíduos são coordenadas no sentido de compreender o outro, incorporando um conjunto de normas partilhadas de acordo com as pessoas com quem se vive. Neste estágio, dá-se primazia às normas partilhadas que permitem um reconhecimento do outro, assumindo o seu papel, como indicação da moralidade geral. Assim, esta partilha indica a sua preocupação em manter a confiança interpessoal e a aprovação social baseando-se na regra “faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti”.

As trocas recíprocas não são necessariamente justas, mas procuram seguir os padrões de boa conduta moral.

No estágio 4, o sujeito segue uma perspectiva que tem em vista o sistema social, baseado em códigos e procedimentos que se aplicam de modo imparcial a todos os elementos. As normas são agora partilhadas de modo formal, evitando a imparcialidade. A estrutura social serve para mediar situações conflituosas e promover o bem comum.

A justiça procura sustentar a imparcialidade da aplicação da lei por meio da dissuasão. Procura-se o reconhecimento dos acordos que mantêm uma sociedade a funcionar bem.

Este nível assume uma importância significativa no contexto do nosso estudo, tendo em conta o grupo etário a que pertencem os alunos, participantes no nosso estudo. Sublinhamos as referências da abertura ao outro, identificadas no estágio 3, tal como a reciprocidade moral em função do ideal que desejam para si mesmos, onde a confiança interpessoal se baseia na regra “faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti”.

Contudo, tal como indica a exposição teórica de Kohlberg (1984), a identificação do estágio do desenvolvimento moral não acontece pela referência etária, antes por um conjunto de juízos que o sujeito é capaz de formular e que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode promover com as suas experiências de aprendizagem.

O nível pós-convencional

O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos e habitualmente depois dos 20 anos. O sujeito entende e aceita as normas da sociedade, mas esta aceitação baseia-se na formalização e aceitação dos princípios morais gerais que se encontram subjacentes às regras instituídas. Este sujeito diferencia o seu eu das normas e expectativas dos outros e define os seus valores segundo princípios eleitos por si mesmo.

Possui uma perspetiva social anterior à sociedade concretizada pelo interesse pelo bem-estar dos outros e da sociedade. Trata-se de um membro da sociedade, mas percebe e redefine as normas segundo uma perspetiva moral individual. O seu compromisso segue um dinamismo que procura os valores universais de uma sociedade boa e justa.

As funções das pessoas devem orientar-se por um ponto de vista moral. Reconhece as regras sócio-legais, mas, num momento de conflito, dá primazia ao ponto de vista moral.

No estágio 5, o sujeito distingue o plano da moral do plano legal, mas ainda é difícil desenvolver uma perspetiva moral independente da legal. A perspetiva do sujeito, no estágio 5, segue os princípios anteriores à sociedade, assumindo-os para construir uma sociedade moral. A validade das normas pode ser avaliada em função da sua capacidade em preservar e proteger os direitos fundamentais do ser humano.

A sociedade procura, deste modo, estabelecer uma cooperação entre os sujeitos, tendo como foco principal os direitos invioláveis, de tal modo que todas as pessoas devem fazer as

suas escolhas morais tendo em conta esses direitos, mesmo em caso de conflito com a lei da sociedade. A justiça procura o bem-estar e os direitos humanos, desaparecendo a noção de punição.

No estágio 6, o sujeito não só distingue o plano moral do legal, como o moral apresenta prioridade em caso de conflito. Todavia, quer o moral, quer o legal derivam de direitos e valores individuais e de princípios universais éticos da justiça.

O sujeito, no estágio 6, segue a perspectiva do ponto de vista moral, que idealmente todos os seres humanos deviam seguir. Procura explicitamente o valor em si numa expressão de respeito e cuidado pelo outro, sempre como um fim em si mesmo. Segue princípios gerais, distinto das regras, por serem prescrições positivas e por se aplicarem a todas as situações. O respeito pela dignidade humana pode implicar quebrar algumas regras reconhecidas pela sociedade.

2.2.2.2 – Estádios de Desenvolvimento Psicossociais de Erikson

Para elaborar a representação do ciclo da vida, sequenciada nos oito estádios do desenvolvimento psicossociais, Erikson (1982) reconheceu a relação de cada estágio aos processos orgânicos e psicológicos que organizam o desenvolvimento da personalidade e os valores morais que orientam o processo social.

Erikson (1982) aponta cada um dos estádios integrando-os com os seus processos psicosexuais e o raio cada vez mais amplo das relações sociais, onde o sujeito assume a característica sintónica⁴, devendo superar a potencial distónica, de onde emerge a força estrutural de cada um dos estádios. Nesta tensão entre elementos sintónicos e distónicos encontramos a origem da denominação de crise psicossocial dos estádios de Erikson, tendo em conta que ambos os elementos são fundamentais para a adaptação humana, visto que, ao contrário dos animais, o ser humano não possui uma adaptação instintiva. Esta realidade sublinha a importância de o ser humano ser guiado para que possa desenvolver os modelos que o tornam capaz de distinguir os diferentes ambientes culturais.

⁴ Erikson utiliza os termos sintónico e distónico para indicar duas tendências opostas, onde a primeira é positiva e a segunda negativa, que acontece em cada um dos seus estádios.

Assim, cada ser humano recebe e interioriza a lógica e a força dos princípios da natureza social, através da chamada ritualização, e desenvolve a sua disponibilidade tendo em conta determinadas condições favoráveis.

Barlascini (2006), sobre o ciclo de estádios de Erikson, refere que o conjunto de estádios evidenciam as oito etapas onde se descrevem os momentos críticos que permitem a superação de cada fase e cujo sucesso depende da interação do indivíduo com um determinado ambiente familiar e social. Este ciclo de estádios de Erikson assume o esquema do desenvolvimento psicosssexual, definido por Freud, e associa-o a outros elementos culturais e sociais que, segundo a visão de Erikson, são necessários para o desenvolvimento do Eu.

Os diferentes estádios definidos por Erikson (1982) podem ser apresentados, sinteticamente, do seguinte modo.

Estádio 1 – A esperança: confiança básica X desconfiança básica

A criança que nasce e integra um contexto familiar rico em entusiasmo e amor encontra as condições fundamentais para o desenvolvimento da confiança básica que a acompanhará ao longo da vida, tornando-se o alicerce da esperança. Esta confiança consolida-se na medida em que a criança vê satisfeita a sua dependência de alimentos e afetos (experiências sensoriais) da parte dos adultos, podendo confiar absolutamente neles. Este elemento, desenvolvido neste período, permite a superação das provações da vida. Contudo, a desconfiança, elemento que entra em tensão com a confiança, também se integra na vida da criança para a proteger de outros perigos. Todavia, existe o risco de a desconfiança se ampliar a outros aspetos da vida. É então que a esperança, tendendo sempre ao futuro, coartando o excesso de desconfiança que impediria o desenvolvimento cognitivo e emotivo, se consolida na vida do sujeito.

Estádio 2 – *A vontade: autonomia X dúvida e vergonha*

A criança inicia o processo de autonomia procurando realizar algumas tarefas por si, como pegar num brinquedo ou noutra utensílio. Trata-se de todo um processo de autonomia que começa a desenvolver, demonstrando, por um lado, uma dimensão lúdica, e por outro, o que já pode fazer por si mesma. Neste processo sublinha-se a força de vontade que orienta as suas pequenas ações. Contudo, a criança pode encontrar limites à sua ação, realidade que pode contribuir para um retrocesso na sua autoconfiança através da dúvida e da vergonha sobre as suas capacidades. Nesses momentos, o ator recomenda que os pais devem reforçar a confiança da criança procurando superar as perdas ou perceber os erros cometidos, de modo a agir com independência em situações futuras.

A vontade da criança procura, por vezes, agir de modo independente, ou, em outras circunstâncias, em total dependência dos pais. É no equilíbrio destas duas fases que a criança alcançará a maturidade própria deste estágio.

Estádio 3 – *O propósito: iniciativa X culpa*

A iniciativa indica um movimento numa nova direção, movimento esse que pode ser individual ou captar o interesse de outras pessoas. A iniciativa é forte, mas quando não se alcança o objetivo definido pode provocar sentimentos de culpa.

Este é o período lúdico do ciclo humano onde o jogo permite que a criança experimente e amplie a sua microesfera da vida.

Estádio 4 – *A competência: mestria X inferioridade*

A mestria é algo que manifesta aquilo em que se é bom, contribuindo para tornar a pessoa competente. É durante o período escolar que começa a desenvolver-se essa aptidão que conduz à originalidade, mas também a um padrão de competências que permitem que essa originalidade chegue aos outros. Quando a competência não é alcançada, pode surgir o sentimento de inferioridade.

O sujeito experimenta neste estágio os métodos escolares próprios da sociedade em que se encontra. É na escola que aprende os fundamentos técnicos e sociais do trabalho. A mestria torna-se o fundamento de uma atividade competente, que se encontra adaptada, quer às leis do mundo mecânico, quer às regras da cooperação que se organizam por meio da planificação. É aqui que o sujeito entra no chamado *ethos* da produção.

Estádio 5 – *A fidelidade: identidade X confusão de identidade*

A identidade distingue cada criança no seu nascimento e é confirmada pelo ato em que se atribuiu um nome. Nesta questão da identidade surge o conflito entre quem se pensa ser e o que os outros pensam de si. O adolescente procura desenvolver o seu papel de acordo com o que gosta. O autor refere que em determinados momentos neste estágio os adolescentes vivem fantasias e imaginações. Estas situações entram em tensão com a dimensão da fidelidade da sua identidade, contribuindo para que o sujeito possa compreender um pouco melhor quem é.

Progressivamente, o sujeito vai assumindo determinados traços da personalidade em confronto com a recusa de alguns elementos associados à infância. Um desses elementos concretiza-se na passagem da orientação existente nas figuras parentais, para as de líderes que vivem à sua volta.

A recusa de um determinado papel, permite delimitar a própria identidade que contribui para a confirmação das suas necessidades afetivas por meio de rituais adequados.

Erikson (1982) faz corresponder este estágio ao período da adolescência, idade que corresponde à faixa etária dos alunos do presente estudo. Este estágio apresenta os elementos teóricos que mais se identificam aos participantes, entre os quais destacamos a dimensão da identidade que se desenvolve partindo da tensão entre a imagem pessoal que se pensa ter e a que os outros têm de si.

Estádio 6 – O amor: intimidade X isolamento

A intimidade e o amor permitem uma experiência de satisfação que pode ampliar-se na geração de descendência. Neste momento, o jovem cresce e assume o controle da sua vida. Todavia, nem todos alcançam esta experiência e acabam por se isolar neste período rico em vivências.

Existe o medo de não se ser reconhecido, realidade que conduz à motivação para uma forte experiência de ritualização entre o eu e o tu. O isolamento, neste estágio, pode também ser constituído em isolamento a dois.

A força que se origina da superação da crise entre intimidade e isolamento é o amor. A intimidade deve assegurar a presença de uma ritualização baseada na necessidade de relação com os outros, que não faz dissipar o estilo individual frente ao comunitário.

Estádio 7 – O cuidado: generatividade X estagnação

Este estágio é o mais amplo de todos, durante o qual o sujeito estabelece um compromisso de trabalho, pode constituir uma família e dedicar o seu tempo e energia à sua vida. Durante este período, surgem inúmeros momentos onde se confronta com os seus deveres de cuidador e as suas obrigações. Quando se é capaz de conciliar as diferentes responsabilidades são criadas condições para uma boa gestão das circunstâncias, apesar das dificuldades e exigências.

A generatividade integra a procriação, a produtividade e a criatividade. Deste elemento crítico surge como força o cuidado, concretizado no impulso, em constante ampliação, em função do outro, das produções e das ideias.

Diante da generatividade pode surgir a negação constituída na exclusão de determinadas pessoas, realidade que pode consolidar-se devido à circunscrição exclusiva do cuidado para com aqueles que se deve cuidar. O problema surge quando o grupo de pessoas, de certo modo, familiar se torna tão restrito, delimitando a cuidado a uma situação de quase isolamento, ou, então, quando determinadas pessoas ou grupos se afiguram como rivais, fazendo brotar sentimentos de hostilidade.

Perto do fim desta fase, o sujeito pode sentir uma necessidade de recuar um pouco, de estagnar para que a atividade não seja tão exigente e envolvente.

Estádio 8 – *A sabedoria: integridade X desespero*

Neste estágio, o idoso encontra a sabedoria no modo íntegro em que consegue ver, lembrar e ouvir. A sabedoria aparece, assim, associada à capacidade de ver o que tem diante de si, mas, também, de ver a sua vida passada ajudando a compreender a sua vida atual. Neste estágio, com frequência se sente o desespero, enquanto resultado da consciência de que o tempo é limitado e não existe a possibilidade de escolher um caminho alternativo para a sua vida.

A integridade exprime um sentido de coerência e concretização pois, neste estágio, corre-se o risco de quebrar a ligação nos seus três processos, isto é, o biológico com o enfraquecimento do corpo, o psicológico com a perda da coerência da memória e do *ethos* pelo medo de uma rápida perda da função gerativa na sociedade.

O oitavo estágio oferece um enorme potencial para o primeiro estágio, na medida em que o seu elemento distônico, o desespero, encontra-se associado com o sintônico do primeiro estágio, a confiança básica. A confiança permite, ao longo da existência, superar o desespero, de modo particular, com a força do primeiro estágio definida como esperança.

2.2.2.3 – Os Estádios da Fé segundo Fowler

Fowler (1995) argumenta que o ser humano é dotado de um potencial capaz de se adaptar ao mundo a que chega quando nasce. Todavia, essa capacidade de adaptação depende da evolução da maturidade geral do sujeito, assim como das pessoas que rodeiam o sujeito e o impulsionam para a interação.

Esta adaptação passa, também, pela dimensão da fé, realidade que o autor procurou descrever através da exposição dos seis diferentes estádios, com as respectivas características estruturais e o estilo de cada estágio.

Fowler (1995) distingue a existência de seis estádios de desenvolvimento da fé, através dos quais o ser humano concebe a imagem da divindade e a sua relação com o absoluto, desde a denominada *fé intuitiva-projetiva* (estádio 1) até à *fé universalizante* (estádio 6).

Fowler (1995) defende, no entanto, que estes seis estádios são precedidos de um Pré-estádio, que apelida de *fé indiferenciada*, onde o sujeito gera as suas primeiras imagens de Deus a partir da experiência de reciprocidade que realiza com a mãe, contribuindo para a consciência que se forma de um Eu separado dos outros. Fowler (1995) denomina esta imagem de *pré-imagem* porque ocorre antes mesmo de o sujeito desenvolver a linguagem ou conceitos.

No Pré-estádio da *fé indiferenciada* a confiança, o amor e a esperança fundem-se de modo indiferenciado diante da ameaça de abandono que se gera na criança, superada em cada reencontro, concretizado pelo rosto da mãe ou do cuidador da criança.

A força de fé que emerge neste período é a confiança básica, tal como refere Erikson (1982), e a experiência da reciprocidade, partindo do amor e cuidado prestado à criança.

Vejamos agora uma breve descrição das principais características estruturais de cada um dos seis estádios do desenvolvimento da fé.

Estádio 1 – *Fé intuitiva-projetiva*

Este estádio corresponde à idade compreendida entre os dois e os sete anos. Ela utiliza as ferramentas da fala e da representação simbólica para dar unidade de significados às experiências sensoriais que realiza.

Tendo em conta a imaginação e a perspectiva de fantasia da criança, o adulto pode partilhar como sujeito, neste estádio, histórias ricas em imagens e símbolos que promovem a vida e o amor, contribuindo para uma imaginação fértil.

Assim, mais do que desenvolver um processo de informação absolutamente ortodoxa relativamente aos conteúdos religiosos, tipicamente da idade adulta, o autor sugere que nesta idade deve ser criada uma atmosfera onde a criança se possa expressar livremente, tendo em conta as imagens que esta está a construir.

O estágio 1 é marcado pela fantasia, tendo em conta o contínuo padrão de pensamento a que tem acesso, sem ainda possuir um conhecimento estável para concretizar. A criança manifesta um forte egocentrismo epistemológico, onde a imagem e a fantasia das histórias se tornam modelos das construções de si e dos outros que a rodeiam.

Estádio 2 – Fé mítico-litera

A criança, por volta dos dez anos, procura construir um mundo mais ordenado através do seu raciocínio, de tal modo que investiga e testa para que os seus argumentos possuam provas determinadas. Com o desenvolvimento das operações concretas, a criança não deixa de apresentar alguma fantasia, mas o produto da sua imaginação segue uma lógica de investigação, que até então não possuía.

Esta faculdade permite vincular as suas experiências e narrá-las por meio de histórias, reconhecendo a sequência existente entre a causa e o efeito. Todavia, os significados das narrativas ainda não proporcionam conclusões para a sua vida, visto que estas conclusões continuam circunscritas às próprias histórias.

A criança começa, neste estágio, a assumir para si as histórias que comportam símbolos da comunidade a que pertence. Deste modo, as histórias deixam o contexto da fantasia e incorporam uma lógica mais concreta que segue os referenciais da comunidade social e religiosa onde vive, estabelecendo uma determinada linha de coerência. A construção da imagem de Deus passa por uma representação antropomórfica em grande parte por influência social, daí ser uma imagem pré-pessoal.

Estádio 3 – Fé sintético-convencional

A adolescência vê surgir o pensamento das operações formais que traz consigo a capacidade de assumir a perspectiva do outro. Esta nova realidade surge associada à possibilidade de o adolescente poder avaliar uma determinada situação e formular diferentes alternativas de solução ou hipóteses para o problema que se lhe afigura, quer no contexto académico, quer ao nível da sua experiência social.

Assim, o pensamento das operações formais permite ao adolescente uma *saída de si* para se colocar na perspectiva do outro. Se, até então, a narrativa da vida era centrada na sua pessoa, é durante este período que o adolescente começa a idealizar a sua vida, assumindo papéis que não concebia, realidade que conta com a relação com os seus pares ou primeiras experiências amorosas que consolidam a percepção interpessoal.

Esta percepção interpessoal origina, também, uma recomposição da imagem de Deus. A divindade passa a ser vista como realidade de uma profundidade inesgotável, capaz de conhecer pessoalmente o ser humano. Este estágio é, também, caracterizado por um desejo do religioso que vê Deus enquanto ser que o conhece profundamente e serve de garantia infinita para si mesmo, formulando o mito da identidade pessoal e da fé. Este mito assume a capacidade de associar elementos simbólicos e de os descrever em narrativas, que no estágio anterior não possuía ainda um significado reflexivo. Neste estágio, por seu lado, o mito surge como projeção do eu em ações e relações no futuro, realidade que o adolescente associa, também, à figura de Deus.

Quanto à figura da autoridade, esta encontra-se fora do sujeito, realidade que se amplia à dimensão religiosa, quando Deus se assume como o outro decisivo sobre a sua vida de fé. Assim, o mundo do adolescente já não se encontra circunscrito à família, mas encontra muitas outras esferas que apelam à sua relação interpessoal.

Todavia, este estágio é um período conformista que procura sintonizar as expectativas e julgamentos das outras pessoas, pois ainda não é capaz de um julgamento autónomo que gere e siga uma perspectiva independente.

O estágio 3 fica, assim, caracterizado pela formação do mito pessoal que incorpora a experiência do passado e a projeção do futuro numa unificação pessoal.

Podemos sublinhar que este estágio configura um interesse substancial para o contexto do nosso estudo. Fowler (1995) identifica no desenvolvimento do adolescente a manifestação da *saída de si*, que lhe permite avaliar uma determinada situação, observando diferentes alternativas, através da consideração da perspectiva do outro.

Neste estágio, o adolescente inicia o processo de idealização do futuro para a sua vida baseada na relação interpessoal, realidade que podemos associar à dimensão do projeto de vida do presente estudo. Por outro lado, a relação interpessoal, descrita por Fowler (1995)

neste estágio, pode também revelar-se na dimensão espiritual. O adolescente começa a conceber a figura do outro no divino, enquanto ser que é capaz de conhecer pessoalmente cada ser humano. Deste modo, a experiência religiosa assume o *self* do adolescente e manifesta-se na relação que este assume na sua vida com o divino.

Estádio 4 – *Fé individual-reflexiva*

A experiência de fé, neste estágio, concebe uma rutura com a experiência do passado. O sujeito, mediante a sua consciência crítica, reelabora o sistema de valores do passado com o qual vivia na esfera familiar e de amigos, despertando para uma nova visão do mundo.

Esta realidade parte da compreensão de que as pessoas são moldadas pela classe social em que vivem, herdando, não só as condições económicas, mas, também, as referências ideológicas e religiosas.

No estágio 4, o sujeito não tem a preocupação de reproduzir os valores de referência social do período em que cresceu, mas procura examinar se esses e outros valores fazem sentido na sua vida, para, em seguida, livremente, assumir o seu quadro valorativo. Este processo resulta, também, numa nova identidade e numa nova fé, tendo em conta a reflexão e decisão do sujeito que passa a ser o centro referencial.

A confiança que havia, relativamente às figuras de autoridade externa, altera-se. O centro da autoridade passa agora a ser o sujeito, de tal modo que os símbolos e rituais, considerados mediações do sagrado, são questionados pelo sujeito. Este questionamento pode originar a rejeição ou a adesão, tendo em conta a possibilidade de estes símbolos e rituais manifestarem um significado que possa ser concetualizado, só possível pela reflexão crítica.

Esta etapa acaba por não ser alcançada por muitos adultos, tendo em conta a necessidade de uma profunda rutura com as figuras de autoridade externa, seguindo por uma via conformista, de acordo com o mito pessoal. Assim, o estágio 4 é também conhecido como o estágio da desmitologização do mito pessoal concretizado no estágio anterior.

Estádio 5 – *Fé conjuntiva*

De todos os estádios, o quinto é o mais difícil de descrever, atendendo à sua complexidade. A fé, neste estádio, observa a inter-relação de todas as coisas, evitando a superioridade do sujeito, presente no estádio anterior.

De facto, a fé, neste estádio, procura que a realidade fale por si mesma independentemente do impacto que esse discurso possa ter na segurança de quem conhece. Assim, é necessário ir mais além do sistema ideológico que o sujeito construiu no estádio 4, aceitando que a verdade é multidimensional.

Na dimensão religiosa, os símbolos e histórias, que as diferentes tradições oferecem, são limitadas, tendo em conta a experiência restrita que cada comunidade faz da realidade divina.

Esta abertura da fé no estádio 5 não significa uma deficiente adesão do sujeito à sua tradição religiosa, nem uma neutralidade de indiferença, antes manifesta a abertura radical da fé conjunta à verdade, que decorre da consciência que a divindade transcende as suas mediações.

Este estádio não dispensa o uso da reflexão crítica que definia os símbolos e narrativas religiosas na sua conceptualização, mas reconhece que este esforço é insuficiente diante da amplitude da divindade. Neste estádio, o sujeito adapta a sua cognição e afetividade à ilimitada realidade do divino. Assim, a capacidade de reconhecer que as apreensões dos diferentes grupos religiosos são parciais, leva à consciência de que uma defesa unívoca de uma perspectiva expressa uma limitação de algo que é ilimitado.

Estádio 6 – *Fé universalizante*

Partindo da divisão em que o sujeito se encontra entre a universalização e a preservação do seu ser, o estádio 6 procura uma atualização moral e ascética das aceções universais. O amor e a justiça são assumidos como critérios de disciplina que procuram ser concretizados em si e na realidade que envolve o sujeito.

Esta universalização de princípios coloca em crise os critérios de normalidade, pois excedem os padrões comuns de retidão, bondade e prudência.

Tendo em conta estas considerações, o autor defende que os sujeitos que alcançam o estágio 6 são extremamente raros. As pessoas que vivem este estágio concebem a fé num ambiente que inclui todos os seres humanos, independentemente da tradição a que pertencem, superando os limites que as próprias tradições religiosas e culturais impõem, pelo qual são frequentemente vistos como subversivos. A universalização não procura um relativismo religioso, mas o assumir de que as linhas religiosas não descrevem a universalidade da intencionalidade divina, pois esta é transcendente.

Esta estrutura ou estilo não existe no campo teórico, mas no concreto da vida, quando o sujeito se confronta com situações que claramente atentam contra como consideram que devia ser a vida. Assim, a sua experiência exige assumir valores universais como a vida, o amor e a justiça.

No campo religioso, o sujeito concebe uma expressão de compromisso numa partilha honesta do que considera ser o sentido global das tradições de fé particulares, tendo em conta que todas procuram viver, de modo comprometido, o que acreditam.

2.2.2.4 – Desenvolvimento Religioso de AmatuZZi

AmatuZZi (2000) apresenta uma teoria que procura descrever o modelo psicológico do desenvolvimento religioso mediante nove etapas. Cada uma destas etapas baseia-se nas experiências básicas que definem todo o ciclo da vida com expressões como a *confiança, construção simbólica do mundo, coragem e iniciativa, escolha pessoal, intimidade, gerar e cuidar, liberdade, viver simplesmente, e entregar-se*.

Este modelo parte dos contributos teóricos de Piaget, Erikson, Kohlberg e Fowler, mas, também, da experiência do autor com grupos de populares. Tendo em conta estes contributos, AmatuZZi (2000) elaborou um esquema onde apresenta as características gerais do contacto pessoal com o objeto religioso, manifestando os diferentes níveis de maturidade religiosa.

AmatuZZi (2000) observa que este modelo não possui como objetivo tornar-se um instrumento de avaliação do nível religioso, mas constituir um elemento de cooperação que,

através da descrição, possa auxiliar a compreensão do sujeito em cada uma das suas etapas no contexto religioso.

Segundo o autor, o desenvolvimento religioso pode ser entendido como o desenvolvimento pessoal no campo das questões sobre o sentido último da vida, realidade que é possível tendo em conta a interligação de três dimensões: a psicológica, a experiência definidora de um sentido último para a vida e a integração de uma determinada tradição religiosa viva.

Vejamos, agora, como o autor apresentou cada uma das nove etapas do desenvolvimento religioso.

Etapa 1 – A confiança

Na primeira etapa, o sujeito procura formar um Eu consciente, descobrindo o mundo independente de si. Esta experiência baseia-se na confiança básica que brota do aconchego da relação com os pais.

Esta confiança é o fundamento de todas as formas posteriores de fé ou religião. Naturalmente, que neste período não faz sentido falar de uma experiência religiosa do bebé, a não ser que se mencione a realidade externa que constitui o ambiente da religião da família da criança.

Etapa 2 – A construção simbólica do mundo

Esta etapa procura a superação do relacionamento possessivo, abrindo-se a uma relação onde se aceita a separação do outro e a sua autonomia. Esta experiência encontra-se relacionada com o processo de linguagem em que a construção simbólica acontece no sujeito, permite entrar em diálogo com o outro.

A religião encontra, nesta fase, as suas primeiras expressões simbólicas que desempenham o mesmo papel da linguagem, ainda que os seus símbolos não expressem para a criança, neste período, toda a sua dimensão.

Etapa 3 – A coragem e a iniciativa

Esta etapa procura a passagem da passividade para a iniciativa procurando desenvolver a chamada competência. Esta realidade permite consolidar a autoestima e a autonomia do sujeito. O sujeito deverá demonstrar a sua coragem para transferir o centro de iniciativa para si mesmo, mediante um conjunto de iniciativas. A religião expressa-se através de histórias que partilham os seus sentidos e linguagem. O sujeito manifesta já alguma iniciativa com orações, pedidos e obediência a preceitos.

Etapa 4 – A escolha pessoal

A confiança em relação aos outros levará o sujeito, na adolescência, a definir que partindo de si mesmo, através da sua identidade, pode descobrir a verdade pessoal da sua vida. Este processo configura-se acentuando a escolha pessoal.

Nesta etapa, a religião passa de algo que foi recebido, na sua experiência familiar, a algo que se questiona, realidade que pode resultar no seu abandono. Aqui, verifica-se o afastamento da esfera pessoal, da religiosa ou uma maior proximidade entre estas duas realidades.

Esta etapa, identificada por Amatuzzi (2000), contribui para uma melhor compreensão da dimensão religiosa dos adolescentes que participaram no estudo. Tal como o autor refere, o adolescente assume a confiança no outro, favorecendo o processo da compreensão da sua identidade. Este trajeto, que conduz à consciência das escolhas ao nível pessoal, comporta a reflexão sobre a sua relação com o divino. Amatuzzi (2000) afirma que o adolescente questiona a relação com o transcendente, cooperando para uma decisão pessoal, no caso de uma continuidade na experiência dessa relação ou na sua recusa.

A referência desta etapa alinha-se ao elemento do nosso estudo que reflete sobre as motivações para a religiosidade esclarecendo como a percepção da vivência religiosa passa, na adolescência, de uma referência social (recebida da família) para uma experiência pessoal, que o sujeito assume e vive na sua experiência de vida.

Etapa 5 – A intimidade

Esta etapa é marcada pela relação pessoal baseada na experiência de intimidade.

Aqui a experiência religiosa exige uma experiência pessoal. O significado da esfera religiosa torna-se decisivo para o desenvolvimento, realidade que contribuirá para superar uma posição religiosa meramente convencional, tornando a religião como algo integrado na sua vida.

Etapa 6 – A generatividade e o cuidado

A etapa anterior é consolidada através da sua fecundidade. O desafio do sujeito passa por ser capaz de cuidar e gerar, quer na dimensão biológica, quer na artística.

Se existir uma vivência religiosa autêntica, ela ampliar-se-á no meio em que vive, reconhecendo que faz parte de um projeto.

Etapa 7 – A liberdade

Esta etapa é marcada pelo questionamento e reconstrução, procurando superar rotinas para encontrar um sentido mais pessoal para a vida, realidade que manifesta a liberdade do sujeito.

Ao nível da religião este apelo pode levar a sua fé a uma dimensão ainda mais pessoal, superando aspetos rígidos que se seguiam até então, tendo em conta o uso da sua consciência crítica que ajudará a definir a sua experiência religiosa.

Etapa 8 – O viver simplesmente

A pessoa é chamada a aprofundar a libertação de todos os apegos. A religião é cada vez mais vivida na convicção de uma transcendência na procura de sentido. O desafio desta etapa consiste em viver simplesmente. O sujeito, diante da necessidade de sentido, abre-se com humildade ao fenómeno religioso atendendo o grande mistério que se afigura.

Etapa 9 – *O entregar-se*

A pessoa vive muitas experiências no que diz respeito ao desenvolvimento religioso e pessoal. O desafio é abandonar esta vida para algo radicalmente diferente. A preparação para essa entrega absoluta constitui o supremo ato religioso.

2.2.3 – A Legitimidade Curricular da Educação Moral e Religiosa Católica

A escola de tempos passados desempenhou um papel de reprodução de um determinado conjunto de saberes, considerados fundamentais, para o grupo restrito de alunos que a frequentava. Neste sentido, a escola seria tanto ou mais eficaz na medida em que fosse fiel à transmissão dos saberes que tornariam os alunos capazes de desempenhar as funções para que se preparavam através do estudo (Vares, 2011).

Roldão (1999a) adverte, no entanto, que a escola encontrou um novo desafio no momento em que se deparou com uma significativa diversidade de alunos, conduzindo a uma compreensão de que o currículo não podia atender às mesmas finalidades precedentes, exigindo uma diversificação curricular, tendo em vista uma melhor qualidade na aprendizagem dos alunos.

De facto, verificamos que o ser humano, na procura de construir a sua identidade e potenciar as suas capacidades, necessita do acolhimento e da devida aplicação crítica dos conhecimentos alcançados pelas gerações precedentes na sua própria realidade (Dewey, 1897). Neste processo cultural, no modo de entender o espaço que habita e como pode viver, torna-se necessário encontrar as matrizes culturais / intelectuais, fundamentais para que cada novo ser humano, ao receber em herança o que já foi alcançado, seja capaz de contribuir com os seus talentos para um mundo mais desenvolvido, científica e tecnologicamente, e mais humano nos valores e relações interpessoais (Pretto, 1978).

Como afirma Dewey (1897), para que a sociedade possa desenvolver-se, de acordo com um processo de reforma e de progresso, é necessário que a própria sociedade se preocupe e se empenhe em contribuir para esse mesmo processo, com o dispositivo ao qual damos o nome de educação, para que não fiquemos apenas na abstração ou na espontaneidade da ação

da massa humana, sem um rumo de vida. Trata-se, assim, de uma tentativa de articular o sujeito e a sociedade, pois “o indivíduo a ser educado está individualizado na sociedade e a sociedade é uma união orgânica dos indivíduos” (1897, p. 77).

Acreditando neste dinamismo orgânico da sociedade, que dá ao mesmo tempo que recebe, encontramos a necessidade de definir o conjunto de aprendizagem a realizar para que cada um possa desempenhar a sua função social, isto é, o currículo⁵, que no pensamento de Sheffler (1960) se define como o conjunto de estudos formais ou a totalidade de experiências de cada aluno, dando destaque ao que o aluno é capaz de aprender, proporcionando novidade e avanço, ultrapassando a concepção da memorização, onde os conhecimentos ficariam arrumados na memória sem produzir desenvolvimento.

Por seu lado, Goodson (2001), procurando descrever o processo da passagem de conhecimentos e aprendizagens de uma geração para a outra, definindo-o como currículo, apresenta-o como uma realidade histórica, em que a própria sociedade institucionalizou este processo na sua ação socializadora. Este processo necessita de um constante apuro nas suas perspectivas ontológica - conjunto de saberes formais e declarativos - e epistemológica - organização e estruturação - da relação ensino/aprendizagem, para que todo aquele novo ser humano, que recebe a herança cultural de conhecimentos e aprendizagens, encontre nela um contributo para a sua experiência e convivência.

Bobbitt (1918) reforça, com a sua reflexão, a ideia de implicação social que o currículo apresenta no âmbito da educação. Este autor expõe o currículo como o conjunto de experiências e atividades que as crianças e os jovens devem realizar para serem capazes de as concretizar bem, aproximando-se do modo como os adultos devem ser. Nesta afirmação, Bobbitt sublinha a importância de fazer bem, enquanto modelo de prática que prepara as crianças e jovens para a vida adulta, visto o autor compreender que o adulto é detentor de um dever, consciente ou inconsciente, de cumprir bem as suas tarefas.

Mais próximo dos nossos dias, encontramos a reflexão curricular desenvolvida por Sacristán (1988). Este autor abordou a problemática curricular, criticando os currículos obrigatórios implementados nas escolas, muitos deles incapazes de corresponder às

⁵ O conceito de currículo, devido à sua grande tematização, admite muitas visões como poderemos constatar na presente secção.

necessidades reais dos alunos, relativamente às diferenças culturais presentes nos estabelecimentos de ensino.

Sacristán (1988) concebe o currículo segundo uma dimensão dinâmica, tendo em vista a função socializadora e cultural da escola, procurando superar uma conceção de currículo enquanto elemento fechado e fixo, alicerçado em anteriores modelos de pensamento educativo.

Esta compreensão de currículo, defendida por Sacristán (1988), parte da realidade de cada aluno, com o seu contexto e a sua cultura particular, como alicerce para o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem. Assim, em conjunto com os conteúdos escolares estruturados na cultura maioritária, denominados pelo autor “cultura escolar”, devem também ser tidas em conta as expressões culturais e vivenciais daqueles que são considerados uma minoria. Vemos como a compreensão do currículo defendida por Sacristán (1988) potencia a interação e o respeito pelo outro, atendendo às especificidades dos diferentes grupos culturais.

Pacheco (2001) é outro dos autores que desenvolve a reflexão sobre o currículo, destacando que este conceito trata de uma realidade complexa, exigindo uma identificação das diferentes teorias que o sustentam – técnica, prática e crítica – visto ser aí que, segundo o autor, se encontram os princípios de concetualização curricular. Pacheco (2001) defende que o desenvolvimento curricular se inscreve numa prática dinâmica que engloba o planeamento, a realização e a avaliação, elementos que, segundo o autor, não podem ser estanques, mas em permanente relação.

Todavia, Pacheco (2001) questiona sobre quem controla o processo e como faz esse controlo, desde a definição do currículo à sua implementação até à aferição do mesmo. É neste contexto que o autor advoga o papel de protagonista por parte do professor, que deve articular o seu trabalho, em colegialidade com os outros professores, de modo a organizá-lo partindo dos elementos definidos no projeto educativo da escola e estabelecendo ligações entre o meio socioeducativo dos alunos e o projeto didático definido.

Alonso (2002) partilha, também, o seu contributo sobre o currículo procurando evidenciar como as diferentes disciplinas, com os seus saberes específicos, contribuem para a compreensão da realidade global. Após a observação ao modelo do ensino português, onde

identifica que saberes das diferentes disciplinas são desenvolvidos de forma autónoma e desintegrada, a autora justifica o desenvolvimento de um currículo integrado. Esta sugestão, alicerçada em razões sociológicas, epistemológicas e psicopedagógicas, procura a abordagem dos diferentes problemas e contextos da globalidade mediante a interdisciplinaridade. Alonso (2002) apresenta, desta forma, um modelo de currículo que poderá contribuir para motivar os alunos na aprendizagem da realidade como um todo, encarando a especificidade de cada saber integrado com os restantes saberes.

A aplicação do currículo na sociedade, no contexto da educação, procura articular as necessidades históricas e sociais de cada tempo, de modo a que as aprendizagens promovidas concedam aos alunos, não só um método capaz de os desenvolver, mas também a capacidade de contextualizar os saberes à sua realidade e necessidade. Assim, Gaspar e Roldão (2007) apresentam o desenvolvimento curricular partindo da tripla distinção de planos: macro, meso e micro.

O plano macro, cuja fundamentação podemos encontrar sistematizada por Tanner e Tanner (1980), é constituído pela relação entre o saber, a sociedade e os alunos, manifestando-se o desenvolvimento dos *saberes* ao nível da ciência e da cultura, as *necessidades sociais* desses mesmos saberes e as *características próprias de cada aluno* em cada lugar e em cada tempo. O plano meso, relacionado com os condicionalismos socioculturais da escola, exige a adequação do que se ensina a cada contexto, como o facultar do acesso a determinados códigos usados nas disciplinas e que não se encontram acessíveis aos alunos de determinado meio. Quanto ao plano micro, que segue a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), encontra a sua aplicação no contexto da sala de aula, numa atenção às situações particulares dos alunos e da interação entre os professores e os seus discentes (Gaspar & Roldão, 2007).

Roldão (1999b) ao afirmar que “o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola” (p. 22) apresenta a escola enquanto instituição que deve reconhecer o seu papel social. Este papel social evidencia o auxílio que a escola deve promover com os seus alunos através de um conjunto de saberes considerados necessários pela sociedade onde se encontra, procurando superar elementos de estratégia pré-fabricados e descontextualizados da realidade dos alunos (Roldão, 2009). Esta realidade exige dos teóricos do currículo uma

constante atenção para que o currículo seja capaz de realizar o equilíbrio necessário para conceder aqueles saberes considerados perenes e novas respostas para os problemas atuais e regionais em que a escola se encontra (Roldão, 1999b).

Deste modo, defende Roldão (2011), é necessário reconhecer a “complexidade e unidade entre o processo de ensinar e a apropriação dos vários saberes pelos alunos, considerados na sua individualidade de aprendentes, leva a que se desenvolvam linhas de pensamento didático diversas” (p. 50).

Para além do seu papel social, das experiências e atividades, dos métodos e organização de estratégias de ensino, da necessidade dos saberes científicos e culturais, o currículo, na visão de Doll (1992), deve promover o desenvolvimento das atitudes, apreciações e valores distintivos de uma determinada sociedade e segundo as linhas orientadoras da escola ou instituição.

Olhando estes elementos, ou seja, as atitudes, apreciações e valores enquanto constitutivos do currículo, provenientes da reflexão de Doll, no conjunto de contributos referenciados pelos diferentes autores, verificamos como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica encontra o seu espaço no âmbito do desenvolvimento curricular.

Esta disciplina possui, nas suas orientações, a possibilidade de proporcionar aprendizagens e mecanismos de reflexão crítica, de acordo com a idade dos diferentes níveis de ensino, capazes de ajudar os discentes a conhecerem melhor a religião cristã, o modelo de vida alicerçado nos ensinamentos do Evangelho, os valores morais de inspiração cristã, o lugar do transcendente na vivência social atual e o sentido do trabalho comunitário (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006).

Contam-se já várias dezenas de anos em que a lecionação do ensino religioso escolar de cariz Católico se tem vindo a desenvolver em Portugal, manifestando inúmeros avanços na especificidade da sua arte pedagógica e didática (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014). Todavia, se o percurso já feito é sinal de maturidade e reflexão concretizada na sistematização e rigor com que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica se demonstra, reconhecemos, com Ambrosio (2015), que o caminho ainda não está, porque nunca poderá estar, concluído.

Deste modo, colocamos agora o nosso olhar nos diferentes elementos curriculares que manifestam a identidade da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

2.2.3.1 – As Finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem definidas um conjunto de finalidades⁶, onde se procura cooperar no crescimento e educação dos alunos nas escolas públicas.

Tal como refere Policarpo (1997), o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica tem de tomar consciência de que na escola não é o único a perseguir o objetivo de ajudar cada aluno a descobrir a vida como relação e dom, abrindo-se para a beleza e responsabilidade de viver, com os outros, em comunidade.

Na década de 60, o Concílio Ecuménico Vaticano II (1966) na Declaração *Gravissimum Educationis*, sublinha a gravíssima importância da educação na vida do ser humano e a sua influência para o progresso do nosso tempo.

Podemos, assim, distinguir três grandes âmbitos, que denominamos de *projeto*, atendendo ao processo dinâmico que a aprendizagem envolve e onde se integram as finalidades a que a disciplina se propõe:

a) *Projeto* de humanidade

Reconhecendo a importância do desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deve cooperar, com o seu trabalho, no desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do aluno, quer pessoais quer sociais. Este elemento é apresentado pela Conferência Episcopal Portuguesa (2002),

⁶ A disciplina possui 11 finalidades prescritas no documento *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade* da autoria da Conferência Episcopal Portuguesa. Estas 11 finalidades mantiveram-se nos dois últimos programas da disciplina (edição de 2007 e 2014). Para uma melhor compreensão das mesmas decidimos agrupá-las em três âmbitos de reflexão de modo a que a nossa abordagem demonstrasse as referências teóricas que consideramos estarem como fundamento das finalidades.

responsável nacional pela disciplina, tendo em conta o reconhecimento da importância da educação para a autonomia, construção progressiva e articulada dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual do aluno.

Sem um envolvimento de todas as dimensões do aluno não será possível uma educação verdadeiramente humana, pois apenas se terão em conta algumas das suas dimensões, fragmentando o que se deseja ser um desenvolvimento integral do aluno.

A religião, seguindo uma perspetiva cristã, no geral, e católica, em particular, partilha com o aluno o conjunto de crenças do grupo de pessoas que vive a religião cristã, bem como a leitura da realidade, constituindo-se como património do cristianismo. Ao professor da disciplina cabe a missão de dar a conhecer a integralidade da mensagem específica do cristianismo, oferecendo ao aluno esta reflexão religiosa, concretizada na interpretação ético-moral, tal como afirma Carvalho (2015).

Esta reflexão não deve decorrer segundo uma abordagem de lexicografia baseada numa apresentação de definições presente num dicionário, mas, como defende Hughes (2005), desenvolvendo um percurso onde se procura uma melhor compreensão dos significados, onde surgem os conceitos religiosos, englobando a própria natureza do conceito, a sua concretização na vida de quem acredita na divindade e a reflexão entre estas duas dimensões.

Tillich (1957), abordando a dinâmica da fé, esclarece que esta dimensão, enquanto processo que pode manifestar-se na religião, é o ato mais íntimo e global do ser humano, atendendo a que todos os elementos, que constituem o ser humano, participam na fé. Este autor refere que o processo da fé transcende os impulsos do subconsciente irracional e as estruturas do consciente racional, o que significa que não os destrói, antes os pressupõe, envolvendo conhecimento, vontade e sentimento.

Deste modo, a disciplina procura cooperar no desenvolvimento de uma maturidade humana que envolve a religião, sem esquecer a sua identidade à luz da expressão da cidadania, realidade que contextualiza e situa o aluno na sua realidade, tendo em conta a sua identidade cultural. O aluno vive e existe integrado num grupo e num povo que o ajuda a compreender quem é. Assim, a sociedade, neste caso a escola, deve dotar o aluno de instrumentos que o tornem capaz de decifrar a linguagem, verbal e simbólica, utilizada à sua volta. Todavia, esta realidade não isola o aluno diante da diversidade que vê diante de si. De

facto, a comunidade onde vive não é homogénea, mas reconhecer-se e saber quem é, deve ajudar o aluno a acolher e a interagir socialmente através de um caminho de harmonização, aceitando o outro como é, ou seja, pessoa humana.

Concretizando este elemento, podemos enunciar as finalidades definidas pela Conferência Episcopal Portuguesa (2006), que consideramos integradas no projeto de humanidade:

- Conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- Adquirir uma visão cristã da vida;
- Adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;
- Aprender o fundamento religioso da moral cristã.

b) *Projeto cultural*

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deve contribuir para que o aluno faça a experiência da verdade e a perceba como fundamento da cultura. Este diálogo axiológico manifesta a implicação da disciplina no modo como promove e coloca em relação os saberes, habilidades e valores. A Conferência Episcopal Portuguesa (2008) afirma que a verdade e a cultura não podem ser entendidas apenas na sua dimensão discursiva, mas devem comprometer uma adequação e justeza do agir e na retidão e justiça das relações. A Educação Moral e Religiosa Católica torna-se um dos lugares onde é possível descobrir e ler, culturalmente, a realidade que envolve os alunos, através da promoção dos valores espirituais, da estruturação dos saberes e integração do contributo científico-tecnológico.

A disciplina permite, ainda, compreender sinais e símbolos culturais que constituem a mundividência do aluno, que envolve a totalidade da vida humana desde as realidades mais simples do quotidiano até àquelas mais complexas, que integram o mundo da arte e do pensamento.

A este propósito, Debray (2002), constatando as mutações culturais das gerações mais novas em França, realidade que se plasma no desenraizamento da tradição e cultura, sublinha

a necessidade de a escola criar um espaço para dar a conhecer uma das dimensões culturais que é a religião.

Por seu lado, Moreira (2012) esclarece que a palavra cultura se apresenta como a mais adequada para expor o saber humano na variedade das suas formas. A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode, deste modo, cooperar através das suas aprendizagens, diferentes tipos de experiências como a ética e a moral, e integrar diferentes formas culturais, onde se inclui a religião.

Podemos questionar se a solução para este problema não se configuraria, como apresenta Debray (2002), através de um ensino do dado religioso, enquanto informação da expressão relacional com o divino, procurando a neutralidade da escola em relação à religião. O problema desta solução encontra-se na insuficiente expressividade que uma abordagem fenomenológica do dado religioso contribuiria para a vida dos alunos, tendo em conta a falta de um enraizamento, da expressão incarnada, na vida do ser humano. O fenómeno religioso não existe na dimensão teórica ou conceptual, mas exige uma concretização, um enraizamento na experiência do existir humano. Deste modo, Moreira (2012) aponta que o facto religioso reenvia sempre à realidade histórica e social do ser humano, tal como existe de facto, e não ao problema religioso considerado abstratamente.

Por outro lado, a dimensão cultural procura superar outro problema que se afigura ao ensino religioso escolar, denominado de endoutrinamento.

A Congregação para o Clero (1997) afirmou que o ensino religioso na escola se diferenciava da catequese, apesar da sua complementaridade. De facto, cabe ao ensino religioso penetrar no âmbito da cultura e relacionar-se com outras formas do saber. Deste modo, a disciplina deve apresentar-se com o mesmo rigor e exigências que as demais disciplinas, dando a conhecer a mensagem e o evento cristão com a seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus ensinamentos.

O Conselho Pontifício para a Promoção da Nova Evangelização (2020) destaca a relação entre o ensino religioso e a catequese, a qual acontece em especificidade de cada uma das áreas, mantendo a sua independência, na complementaridade, revelando o papel de cooperação que ambas apresentam. Na verdade, são os objetivos de cada uma destas áreas que as distinguem. Se a catequese tem como objetivo a promoção da adesão pessoal a Cristo

e o amadurecimento da vida cristã, o ensino religioso procura transmitir aos alunos os conhecimentos sobre a identidade do cristianismo e da vida cristã. Esta independência reforça a importância e o rigor do ensino religioso na escola, onde se insiste no diálogo entre a fé e a cultura, próprio do âmbito do ensino religioso.

Snook (1972) indica que a racionalidade deve ser fomentada em todos os âmbitos da educação, inclusive nas questões que dizem respeito à moral e à religião. Como qualquer outro saber, a moral e a religião devem requerer evidências, fundamentos e um raciocínio sólido, visto que a racionalidade não impede a emoção, o amor, o serviço e até mesmo a fé. Caso contrário, se o professor no seu ensino procura que os seus alunos acreditem no que ele ensina independentemente de qualquer evidência, estará a promover um ensino baseado no endoutrinação que esquece a racionalidade.

Por seu lado, Veiga (1982), refletindo sobre o modo como é orientado o ensino, onde o professor não deve abdicar de uma apresentação forte do que está a ensinar, sublinha que deve auxiliar o aluno a não ficar encerrado nas razões que recebe, numa espécie de isolamento, com receio de uma discussão aberta com recursos intelectuais. Promover o isolamento da pessoa, em vez de contribuir para a abertura, é abdicar do que o ensino deve fazer. O docente, para evitar o endoutrinação, deve mostrar os caminhos que são possíveis de edificar e que o aluno pode projetar e concretizar.

Concretizando este elemento, podemos enunciar as finalidades definidas pela Conferência Episcopal Portuguesa (2006), que consideramos integradas na perspetiva cultural:

- Apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular;
- Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;
- Entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- Conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã.

c) *Projeto de liberdade*

Procurando cooperar no desenvolvimento do aluno, de modo particular nas dimensões moral e religiosa, reconhecendo a presença destas na cultura, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deve desenvolver as suas experiências de aprendizagem reconhecendo que o seu saber se integra no diálogo, no átrio dos diferentes saberes. Saber dialogar com os outros saberes, ou melhor, contribuir para que o aluno saiba colocar em diálogo os diferentes saberes a que tem acesso, não é tornar débil o conhecimento que se favorece, antes manifesta a presença da racionalidade e liberdade na medida em que promove o juízo crítico.

Reconhecendo esta realidade, a Conferência Episcopal Portuguesa (2006) afirma, com as palavras de João Paulo II, que a componente religiosa se constitui como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e liberdade.

Contribuir para o crescimento da liberdade significa intervir, não só numa dimensão subjetiva, que leve o aluno a constatar “eu sou livre”, mas, também, numa dimensão pessoal que ajude a identificar-se “eu posso ser livre com o outro”. A disciplina pode, através das suas experiências de aprendizagem, fazendo recurso da linguagem, do conhecimento, do saber técnico e científico, da religiosidade e da interpretação simbólica, desenvolver um crescendo significativo no que diz respeito ao sentido da vida do aluno e da sua convivência relativamente à liberdade.

Avançar por uma via, cuja hermenêutica de leitura passa pela liberdade, é assumir, por um lado, uma das dimensões mais humanas que o aluno pode alcançar, rompendo com padrões estandardizados que se enraizaram na sociedade, permitindo-lhe pensar e decidir. Por outro lado, aprofundar o desejo do outro, que mais uma vez identifica a sua experiência de ser, ao mesmo tempo que o abre à alteridade e, naqueles que assim o procuram, ao transcendente.

A este propósito, Levinas (2008) sugere a bipolaridade da experiência da liberdade no seu vetor de liberdade crítica, quando o sujeito expurga a injustiça de que é capaz, e no seu vetor de liberdade justificada, quando o sujeito atua de forma justa diante do outro.

Cooperar, assim, na dimensão da liberdade é cooperar para uma experiência mais humana do aluno, proporcionando uma consciência e juízo crítico diante do saber que vai

consolidando, na medida em que se abre livremente ao diálogo, que supera o solipsismo existencial, e ao conhecimento, contando com todas as dimensões que fazem parte do seu ser.

Podemos encontrar em Freire (2015) um contributo esclarecedor sobre a liberdade e autonomia. Freire (2015) defende que as decisões operadas pelo ser humano não acontecem apenas após um desenvolvimento pleno da sua autonomia. A decisão e a autonomia são um processo de mútua interação, onde a autonomia se vai consolidando, tendo em conta as diferentes experiências e decisões que o sujeito vai operando. Por sua vez, estas experiências vão capacitando, cada vez mais, a sua autonomia. O autor destaca que ninguém é sujeito da sua própria autonomia, no sentido de que ninguém consegue operar a sua maturidade de um momento para o outro. Deste modo, Freire (2015) sustenta a necessidade de a escola proporcionar experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, cooperando para a autonomia e liberdade do aluno.

Concretizando este elemento, podemos enunciar as finalidades definidas pela Conferência Episcopal Portuguesa (2006), que consideramos integradas na perspetiva de liberdade:

- Formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- Estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- Aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência.

2.2.3.2 – As Metas Curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica

No período balizado entre a elaboração dos dois últimos programas da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, 2007 e 2014, o contexto educativo português atravessou uma reestruturação corporizada na orientação do ensino por metas curriculares, seguindo as orientações do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Este despacho apresenta

as metas curriculares enquanto base onde se definem os conhecimentos e capacidades essenciais para a aquisição dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Para facilitar e organizar o ensino, em função das metas curriculares, foi necessário que cada disciplina identificasse os conteúdos fundamentais, a sua organização sequencial, os conhecimentos e as capacidades a adquirir e desenvolver e o nível de desempenho esperado. Em conformidade com esta determinação legal, foram elaboradas as metas curriculares da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que tiveram como fundamento as finalidades, já apresentadas na secção anterior.

Para a apresentação das metas curriculares da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica observaremos os dois polos que o próprio programa distingue na apresentação das metas, isto é, os domínios das aprendizagens e os objetivos programáticos.

Domínios das aprendizagens

Relativamente aos domínios das aprendizagens, o programa de 2014 identifica três grandes áreas do ensino que se determinam tendo em consideração as finalidades. Através dos domínios das aprendizagens é possível agregar os grandes campos de conhecimento concretizados nas diferentes metas curriculares.

Os três domínios das aprendizagens são assim designados: *Religião e experiência religiosa*, *Cultura cristã e visão cristã da vida*, e *Ética e moral*.

Para o primeiro domínio das aprendizagens, *Religião e experiência religiosa*, foram definidas quatro metas curriculares:

- A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.
- B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.
- C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.
- D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.

Para o segundo domínio, *Cultura cristã e visão cristã da vida*, foram determinadas oito metas curriculares:

- E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.
- F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.
- G. Identificar os valores evangélicos.
- H. Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.
- I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.
- J. Descobrir a simbólica cristã.
- K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso.
- L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.

Para o terceiro domínio das aprendizagens, *Ética e moral*, foram formuladas cinco metas curriculares:

- M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.
- N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.
- O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.
- P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã.
- Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.

Esta estrutura permite, segundo a indicação de Ambrosio (2015), que os alunos descubram que a vida, a sociedade e a história, também possam ser narradas partindo da dimensão religiosa, reconhecendo como esta dimensão faz parte da sua vida (*projeto* de humanidade), integra a cultura onde habita (*projeto* cultural) e onde é chamado a discernir livremente o mundo que constrói e pode transformar (*projeto* de liberdade).

Ambrosio (2015) esclarece que, a partir dos domínios das aprendizagens, o aluno pode partir da dimensão religiosa para a dimensão ética e moral, tendo como chave de leitura a

cultura cristã. Quanto ao desenvolvimento das metas curriculares, estas encontram-se organizadas de modo a possibilitar que o aluno as alcance em todos os ciclos de escolaridade.

Objetivos programáticos

No que concerne aos objetivos programáticos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, verificamos que estes se definiram tendo em consideração o que se espera que o aluno alcance após a lecionação de determinados conteúdos. Estes objetivos são mensuráveis mediante instrumentos de avaliação adequados, configurando-se este momento de uma especial importância para se aferir o resultado da aprendizagem dos alunos.

O programa de Educação Moral e Religiosa Católica, organizado por níveis de ensino, demonstra para cada nível uma determinada unidade letiva. As unidades letivas desenvolvem-se em objetivos programáticos que operacionalizam os conteúdos específicos de cada unidade letiva.

Tendo em conta o nosso estudo, que se centra no grupo de alunos do nono ano do ensino básico, apresentaremos apenas as três unidades letivas definidas para este ano de escolaridade (ver Quadro 1, 2 e 3).

Quadro 1

Unidade Letiva 1 – A Dignidade da vida Humana

Metas Curriculares	Objetivos Programáticos
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1 – Reconhecer a dignidade e inviolabilidade da vida humana como eixo dos valores morais.
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	2 – Compreender o valor da vida. 3 – Interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social.
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	4 – Conhecer a posição da Igreja Católica face à dignidade da vida humana.
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.	5 – Aprofundar a mensagem cristã sobre o amor ao próximo e a dignidade da vida humana.
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	6 – Identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana.
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	7 – Relacionar os dados da ciência, sobre a questão do início da vida humana, com a perspetiva da Igreja.

Quadro 2

Unidade Letiva 2 – Deus, o grande mistério

Metas Curriculares	Objetivos Programáticos
A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa.	1 – Equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal.
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	2 – Identificar as representações de Deus no Judaísmo e em Jesus de Nazaré.
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. J. Descobrir a simbólica cristã.	3 – Destacar a bondade e a grandeza de Deus.
I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.	4 – Descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé.

Quadro 3

Unidade Letiva 3 – O Projeto de Vida

Metas Curriculares	Objetivos Programáticos
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1 – Identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal. 2 – Reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos.
G. Identificar os valores evangélicos.	3 – Compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus.
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	4 – Reconhecer a Fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade.

2.2.3.3 – O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica

Em todo este processo de aprendizagem, que privilegia a centralidade do aluno, não podemos desconsiderar o papel de outro agente fundamental em todo o processo, isto é, o professor.

O profissionalismo e o testemunho de vida do professor são elementos fulcrais no seu trabalho, realidade que, no professor de Educação Moral e Religiosa Católica, não se configuram na simples obtenção do diploma académico, que atesta as suas competências para a lecionação, mas passa, também, pela indicação e autorização do seu Bispo diocesano, onde se considera a dimensão vivencial deste docente.

Vida e diploma académico, testemunho e competência são as referências em constante tensão na vida do professor de Educação Moral e Religiosa Católica, onde se atesta um perfil humano, capacitado e sábio de alguém que ministra um serviço à sociedade, cooperando com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que decidem frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (Moita, 2013).

Partindo destas indicações, podemos verificar a grande tarefa que constitui a preparação de um professor de Educação Moral e Religiosa Católica, assim como a correspondente nomeação para o desenvolvimento da missão educativa. Naturalmente que este dinamismo encontra as suas bases nos referentes legais que prescrevem as exigências e a qualidade do desempenho profissional docente. Por exemplo, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, refere as exigências da formação inicial, o desenvolvimento da formação permanente ao longo da carreira docente, de modo a que o desempenho profissional se consolide e se adapte aos constantes desafios que o ensino proporciona.

A função do professor será sempre a de educar. Para tal, deverá socorrer-se dos seus conhecimentos próprios, decorrentes da sua formação inicial, mas, também, apoiá-los numa constante investigação e reflexão. Deste modo, poderá facilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a sua inclusão na sociedade promovendo e respeitando as especificidades culturais e sociais dos alunos presentes na sala de aula.

No entanto, a conceção de um perfil docente não foi imediata. O perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica foi-se configurando tendo em conta um considerável percurso de experiência docente, contando hoje com contributos jurídicos e teóricos sobre a especificidade do desempenho desta disciplina (Milton, 2013).

Um dos primeiros documentos legais que descreve este percurso encontra-se no Despacho n.º 52/79, de 22 de janeiro de 1980, onde se refere que aquele que tenha frequentado o curso de Teologia nos seminários ou instituições de ensino da igreja católica deste nível, se vê equiparado a curso superior para efeitos de habilitação de candidatura a cargos públicos ou exercício profissional.

O Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro, concede aos docentes de Educação Moral e Religiosa Católica a garantia de estabilidade que é proporcionada aos restantes docentes no ensino português, facultando-lhes uma carreira e o acesso ao regime de aposentação. Este documento decreta, ainda, o surgimento do lugar no quadro de escola para os professores da disciplina Educação Moral e Religiosa Católica, inexistente até então.

O Despacho n.º 6-A/90, de 31 de janeiro, especifica e distingue as habilitações dos docentes de Educação Moral e Religiosa Católica, referindo as determinações para a habilitação própria e para a habilitação suficiente.

O Despacho n.º 6809/2014, de 23 de maio, completa as determinações no que se refere à habilitação própria, observando as alterações decorrentes da Declaração de Bolonha.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática docente de Educação Moral e Religiosa Católica demonstra um cuidado especial relativamente às competências relacionais do professor. Tal como adverte Silva (1997), o docente de Educação Moral e Religiosa Católica possui uma responsabilidade acrescida, pois é necessário que seja capaz de criar condições facilitadoras de diálogo, encorajar a expressar ideias pessoais e proporcionar dilemas e debates para o desenvolvimento do raciocínio moral dos discentes. Esta dinâmica pedagógica exige uma relação especial com os alunos, cooperando no crescimento do respeito, paz e autonomia. A escola, de modo geral, e a disciplina, de modo particular, tornam-se um espaço de humanização na pessoa de cada aluno.

Esta tarefa exige do docente preparação (próxima e remota) e consciencialização, não de modo artificial, mas traduzindo na sala de aula a experiência humana de proximidade e

respeito, expressa na linguagem da solidariedade que o rosto do outro promove no eu, tal como observa Levinas (2008).

Gomes (1997) concretiza o perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica com um elenco de particulares que devem caracterizar a vida e desempenho docente, tendo em conta o seu decisivo papel no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro desses particulares é a *maturidade humana*. Gomes (1997) argumenta que a atividade docente, que envolve a proximidade com o aluno, não pode coincidir com a ofuscação da personalidade do professor. Diante da provocação de assumir uma aparência um pouco infantil ou adolescente, o docente pode arruinar a relação pedagógica, visto que as diferenças entre o educando e o educador devem permanecer tendo em consideração o processo de alteridade do aluno. Deste modo, sustenta Gomes (1997), para se alcançar o sucesso educativo, é importante que o professor manifeste o que é, sem assumir uma tendência de identificação infantil com o aluno, que obstaculiza o desenvolvimento do aluno.

O segundo particular é a *personalidade aberta*. Ser coerente e congruente com a sua identidade não torna o professor indiferente às mudanças e alterações dos alunos, assim como aos desafios que estes promovem. De facto, tal como assinala Gomes (1997), o adolescente assume, na sua idade, assinaláveis transformações, biológicas e psicológicas, atendendo ao seu processo de desenvolvimento, realidade que o professor deve conhecer e estar sensível para poder acompanhar. O docente deve ser alguém aberto e disponível à novidade, conservando o seu papel de professor na sala de aula e observando a sua missão de ensinar.

Gostar do que se faz é outro dos particulares apontados. O sucesso da sua atividade docente depende da paixão que coloca no ato de ensinar e acompanhar os seus alunos. Esta estima pela profissão docente e pela disciplina é fundamental, segundo Gomes (1997), para que os alunos sintam o quão são importantes os conteúdos abordados e trabalhados nas aulas.

Outro particular é ser um *pedagogo*. Gomes (1997) observa que a docência de Educação Moral e Religiosa Católica deve fazer transparecer uma pedagogia especial, tendo em conta o ensino da moral e religião que acontece na disciplina. Esta especificidade passa pelo acolhimento que o professor realiza aos seus alunos, concretizado no modo como transcende a proximidade física e se consubstancia no acompanhamento que realiza aos

alunos através da atenção, do conhecer e chamar pelo nome cada aluno e da confiança que se estabelece em cada sessão letiva.

Esta realidade corrobora-se mediante a via do diálogo que ensina a escutar, mas, também, a questionar as razões e o modo de ser da cultura que o envolve e que frequentemente não tem oportunidade de questionar ou, muitas vezes, para receber uma resposta. Esta especificidade, declara Gomes (1997), permite ao aluno confiar no seu professor, reconhecendo nele alguém que o pode ajudar no seu crescimento e na descoberta de respostas que despontam na sua vida.

Outro dos particulares do professor de Educação Moral e Religiosa Católica é ser capaz de se *situar na realidade escolar*. Reconhecendo a natureza e o âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, o professor encontra na escola um verdadeiro átrio de diálogo com os outros saberes, com os quais é chamado a cooperar ou onde, através do seu trabalho e iniciativas, apela a colaboração. O docente de Educação Moral e Religiosa Católica, tal como esclarece Gomes (1997), não pode desenvolver a sua docência confinado no espaço restrito da sua aula, mas necessita de cooperar e dinamizar parcerias com os outros docentes, com a comunidade escolar, em geral, e com a comunidade envolvente. É através desta interação sala-comunidade que o diálogo se promove e a disciplina traz a sua voz que é percebida por aquele aluno ou aluna que ainda vê a religião e a moral como um monólogo que nada lhe diz.

Um último particular é ser um *profundo crente*. O docente de Educação Moral e Religiosa Católica tem inerente ao seu perfil a dimensão da fé, de acreditar em Deus, mas, também, de acreditar no que faz enquanto professor através da sua presença e testemunho na escola, tal como observa Gomes (1997). O docente tem uma verdadeira missão que não fica enclausurada no proselitismo, mas dá a conhecer o rosto da igreja na escola, com as suas dificuldades e falhas, mas, também, com o seu entusiasmo e perseverança, gerando diálogo com o mundo que o rodeia e, de modo particular, com os alunos que acompanha.

Podemos assim concluir que, associado ao conhecimento prático profissional que o docente desenvolve, expresso no seu desempenho, existe um outro conhecimento vivencial que o professor é chamado a testemunhar, pedagogicamente, na escola.

Em resumo, podemos assinalar que o perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica deve evidenciar as seguintes dimensões:

Como *educador*, o docente de Educação Moral e Religiosa Católica deve inspirar confiança no conhecimento e compreensão dos outros através do diálogo; deve manter uma relação pessoal que facilite o desenvolvimento psicológico, moral, religioso e intelectual dos alunos; deve manifestar a capacidade de acolhimento com a comunidade educativa e, de modo particular, com os alunos; deve concretizar um compromisso com a escola, onde desenvolve a sua função docente; deve ser competente nos domínios científico e pedagógico.

Como *testemunho de fé*, deve ser responsável por fazer coincidir, com o seu exemplo profissional, o exemplo de vida cristã; deve ser uma pessoa de esperança; deve manifestar a sua presença na escola como missão.

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica assume a sua função docente como pessoa, cooperando para que cada um dos seus alunos se desenvolva como pessoa.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

3 – Um Panorama sobre a Investigação

Nos últimos 15 anos, as temáticas da religião, do ensino religioso e do diálogo inter-religioso assumiram um forte destaque na investigação do campo da educação (Weisse, 2019). Esta evidência é a manifestação de um processo que dinamicamente tem vindo a clarificar algumas dimensões como a “laicidade inteligente” (Debray, 2002). Esta realidade invoca o lugar da religião nas escolas públicas, o destaque dado à religião enquanto elemento de compreensão intercultural e, após a série de atentados que despoletaram com o 11 de setembro de 2001, a importância que a religião tem para o processo de paz ao nível internacional.

Estes são alguns dos elementos que elucidam a importância de estudar a dimensão religiosa, procurando clarificar a sua possível contribuição para o reconhecimento mútuo, o respeito e a paz. Deste modo, o ser humano poderá conhecer um pouco melhor a dimensão religiosa e espiritual da sua existência, tendo como ambiente propício a escola.

Reconhecendo o interesse pela relação entre a escola e a religião, será importante realizar uma análise dos diferentes estudos encontrados ao nível nacional e internacional que nos informam dos distintos métodos utilizados nas pesquisas e os principais resultados, revelando a pertinência deste tema no campo da investigação e a sua situação no campo da reflexão científica.

Na pesquisa concretizada durante a revisão da literatura, identificámos três linhas de estudos que categorizámos na seguinte descrição: Projetos sobre o Ensino Religioso, Investigações sobre a Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal, e outros estudos sobre o Ensino Religioso.

No primeiro modelo identificado, procuramos descrever o modo como se desenvolveram os estudos internacionais, organizados em projetos e as respetivas

investigações nacionais, sublinhando as metodologias, os participantes e os principais resultados de cada pesquisa.

No segundo modelo, procuramos percorrer os estudos desenvolvidos em Portugal, cujo tema se relacionava com a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procurando mapear as áreas onde se podem encontrar trabalhos académicos relacionados com a disciplina, quer ao nível teórico, quer ao nível empírico, dando destaque à volumosa produção de dissertações, elaboradas no contexto do curso de mestrado em Ciências Religiosas via ensino de Educação Moral e Religiosa Católica. Esta referência trata-se de uma fonte relevante de informação elucidando as principais temáticas abordadas na produção nacional sobre a disciplina. Ainda, neste modelo, apresentamos os estudos relacionados com a história e o contexto da disciplina no sistema educativo português.

No último modelo, apresentamos um percurso de estudos internacionais aplicados nos diferentes níveis de ensino, do ensino básico ao universitário, onde se descrevem as metodologias, mas também os participantes (docentes de ensino religioso e alunos que frequentam cursos de ensino religioso).

Este panorama faculta o contexto da investigação, evidenciando os elementos que mais se aproximam do nosso estudo, como são os contributos educativos, as perceções de alunos e professores, os instrumentos e as metodologias qualitativas.

3.1 – Projetos sobre o Ensino Religioso

A situação concreta do ensino religioso escolar que hoje se verifica tem como base o desenvolvimento da reflexão educativa, cuja premência denotamos nos discursos sociais e políticos, que originaram um conjunto de reformas educativas e o indelével fluxo de migração que tem vindo a reconfigurar o panorama religioso do continente europeu (Rothgangel et al., 2020).

Este contexto provocou, da parte da comunidade científica, a necessidade de promover e concretizar um conjunto de projetos que descrevessem o ensino religioso escolar, juntamente com as suas potencialidades e limites.

Entre os principais projetos, que alcançaram visibilidade entre os investigadores sobre o ensino religioso escolar, encontram-se o projeto *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa* coordenado pelo Conselho das Conferências Episcopais Europeias com a publicação das suas conclusões em 2008, o projeto REDCo (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?*) coordenado por Wolfram Weisse e apresentado em 2009, o Signposts (Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education) coordenado por Robert Jackson, promovido pelo Conselho da Europa e apresentado em 2014, o projeto ReDi (Religion and Dialogue in Modern Societies) coordenado por Wolfram Weisse e apresentado em 2019, e o projeto Religious Education at Schools in Europe, promovido pela Universidade de Viena e publicada a última parte em 2020.

Projeto: *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*

Reconhecendo a importância do ensino da religião no continente europeu, as suas Conferências Episcopais foram chamadas a colaborar num projeto (*L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*) de pesquisa e reflexão, cujas conclusões foram publicadas de modo a constituírem um recurso sobre a situação do ensino da religião na Europa.

A iniciativa deste projeto teve a sua génese na Conferência Episcopal Italiana, que solicitou ao Conselho das Conferências Episcopais da Europa (2008) a organização de uma pesquisa conjunta que integrasse os responsáveis nacionais de cada país da Europa através do qual foi possível elaborar um ponto da situação do ensino da religião na escola.

Este projeto teve início em 2005 com a elaboração de um esboço do projeto em Roma, reconhecendo, no entanto, que o organismo que melhor podia promover e gerir este estudo seria o Conselho das Conferências Episcopais da Europa, sediado na Suíça.

O projeto teve como finalidades confrontar a situação do ensino religioso na escola ao nível europeu; reforçar a troca de experiências entre diferentes comunidades eclesiais com responsabilidades no campo educativo; favorecer uma partilha de contributos prestados pela

religião para o desenvolvimento do ser humano e da cultura europeia; contribuir para uma reflexão contínua que acompanhe as mudanças em curso, no contexto europeu.

Deste modo, foi elaborada uma grelha onde os responsáveis de cada país deviam indicar o ponto da situação do ensino religioso na escola do seu país, as razões da escolha da presença do ensino religioso na escola, confrontando os diferentes contextos, evidenciar o contributo educativo do ensino religioso no contexto escolar, referir o eventual debate sobre o ensino religioso nos diferentes países e contribuir para uma rede de observação permanente sobre temas relacionados com o ensino da religião na Europa.

Depois de um encontro de divulgação do projeto, em 2006, em Roma, os delegados de cada país aprofundaram as matrizes do projeto, tendo a oportunidade de elaborarem o instrumento de recolha de dados, que seria preenchido entre junho e dezembro de 2006.

O questionário continha uma descrição do país, da situação escolar, o modo como o ensino religioso escolar era desenvolvido, a presença do professor de ensino religioso na escola, a presença de outras igrejas e comunidades religiosas na escola, os resultados do ensino religioso no percurso escolar dos alunos, a existência do debate público sobre o ensino religioso escolar, problemáticas específicas e avaliação da experiência e qualidade do ensino religioso em cada país.

Este instrumento, dividido em nove partes, chegou às diferentes conferências episcopais da Europa e foi preenchido pelos responsáveis de cada país. Dos dados recolhidos, foi possível elaborar um relatório, constituído por 29 contributos iniciais, completado, posteriormente, com mais quatro, sendo publicado em 2008.

O Conselho das Conferências Episcopais da Europa (2008) deu assim a conhecer um documento sobre o ensino religioso enquanto contributo para a Europa, de onde destacamos os dados do contributo de Portugal e a síntese geral dos dados das conferências episcopais europeias que colaboraram no estudo.

Os dados sobre Portugal referem que a população nacional rondava os 10 milhões de habitantes, dos quais 90% eram católicos, ainda que destes, apenas um terço afirmasse celebrar regularmente os sacramentos, como a Eucaristia. Os restantes afirmavam-se protestantes, muçulmanos, hebreus e hindus. Apenas 5% não possuíam qualquer denominação religiosa.

O sistema escolar era constituído por 12 anos, nove dos quais obrigatórios e gratuitos, onde o ensino religioso escolar estava presente nos seus diferentes níveis (primeiro, segundo e terceiro ciclos e ensino secundário). Esta disciplina é apresentada às escolas pela igreja católica, mas a legislação permite que outras denominações religiosas lecionem também na escola. Para ilustrar esta situação, foi indicado que, no ano letivo de 2004/05, a aliança evangélica constituiu 265 turmas. O programa é elaborado pela Conferência Episcopal Portuguesa e pelo responsável nacional da educação cristã, o Secretariado Nacional de Educação Cristã.

Neste período é indicado o esforço de clarificar a relação e diferença entre a catequese e o ensino religioso escolar, mediante o âmbito e finalidades de cada uma destas áreas.

Sobre os professores é referido que estes são indicados pelo Bispo diocesano, mas devem possuir um diploma que lhes confira a habilitação para a lecionação da disciplina.

Existem também outras confissões religiosas, como os protestantes e os hindus, que desenvolvem o ensino religioso na escola, segundo os seus programas, também eles aprovados pelo Ministério da Educação de Portugal, todavia o seu número de alunos é muito limitado.

Relativamente aos resultados da disciplina na escola, o responsável refere que, no momento, não existiam dados empíricos para apresentar uma avaliação sobre o ensino religioso na escola em Portugal. Todavia, sublinha a importância do contributo da disciplina para o desenvolvimento da maturidade dos alunos e o auxílio na capacidade de reflexão e relação interpessoal, assinalada pela partilha informal dos encarregados de educação e dos docentes.

Sobre o debate público é indicada a sua existência, referindo, contudo, que este não é muito aberto.

Sobre as problemáticas específicas, o responsável indica o desenvolvimento do ensino religioso centrado na cultura, desenvolvendo o discurso entre a fé e a cultura, procurando uma integração interpessoal, intelectual, afetiva e artística que promova a compreensão de que a espiritualidade e a religião são elementos importantes e úteis para a procura do sentido da vida.

Relativamente à síntese dos diferentes contributos dos delegados das igrejas da Europa, foram assinalados três elementos que permitem observar, de modo sintético, os dados da pesquisa desenvolvida.

O primeiro elemento aborda a finalidade do ensino religioso. É referido que este ensino se encontra numa área onde congrega a memória, identidade e projeto, realidade que, por sua vez, tem em conta as diferentes particularidades de cada país, onde se procura a sua valorização atendendo à sua importância, tanto para a igreja como para a sociedade.

Deste modo, uma das finalidades descritas é a dimensão cultural do ensino religioso, na medida em que favorecem estruturas culturais para ler os valores cristãos e a cultura que deles deriva. Uma segunda dimensão é o favorecimento do desenvolvimento humano e espiritual dos alunos, de modo particular no que concerne ao sentido da vida. A terceira relaciona-se com uma dimensão pastoral, com destaque para as igrejas, onde o ensino religioso escolar possui uma função evangelizadora, como acontece na Polónia, Hungria e República Checa.

Partindo destas três dimensões é possível referir que o que se proporciona é uma síntese entre os objetivos educativos da escola e a missão da igreja através de instrumentos culturais da fé católica.

Um segundo elemento referido é o da condição institucional do ensino, onde se distinguem os diferentes modelos que gravitam entre as ciências da religião e o ensino da religião com conteúdos confeccionais. Em ambos os modelos estão presentes processos de avaliação formal, realidade que sublinha uma experiência de ensino curricular com uma avaliação regular.

Os professores da religião são o terceiro elemento da síntese, onde expressam o seu papel, quer ao nível da igreja, quer ao nível social pela função que concretizam na escola.

Projeto: *REDCo*

Weisse (2010) apresenta uma síntese do projeto internacional REDCo (*Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of*

European countries?). Ainda que Portugal não tenha participado neste projeto, as conclusões evidenciam contributos relevantes para o debate do tema.

Integraram este projeto investigadores de oito países (Estónia, Rússia, Noruega, Alemanha, Holanda, França, Inglaterra e Espanha) com os respetivos alunos nacionais. O estudo empírico do projeto recolheu os dados junto de jovens entre os 14 e 16 anos, seguindo um método misto, conjugando questionários qualitativos e quantitativos. Em relação aos questionários quantitativos foram aplicados, pelo menos, 400 em cada país. Entre os participantes constavam alunos que frequentavam o ensino religioso escolar e alunos que não o frequentavam.

A investigação procurou analisar a afirmação sobre os valores religiosos serem uma base de coexistência pacífica entre as diferentes religiões, partindo das perceções dos alunos.

O foco do estudo centrado nos alunos procurava também demonstrar, segundo a informação de Weisse (2010), o importante papel da religião para o diálogo e a superação do conflito social que encontra na escola um campo fundamental para esta questão ser trabalhada. A escola, se procura oferecer uma educação completa, também deve envolver as perspetivas religiosas.

No que concerne aos resultados deste estudo, Weisse (2010) descreve que o pluralismo religioso é uma categoria aceite pela maioria dos alunos, os quais acreditam na possibilidade de os fiéis das diferentes religiões poderem viver em harmonia. Por outro lado, os alunos demonstram estar conscientes do potencial conflituoso de uma pluralidade religiosa, mas partilham uma visão de coexistência pacífica numa Europa plural.

Quanto ao ensino religioso na escola, Weisse (2010) sublinha que a maioria dos alunos indica a importância do seu papel no âmbito geral da educação escolar, defendendo que a aprendizagem sobre as diferentes religiões na escola ajuda a viver com os outros. Deste modo, o ensino religioso desponta como um apoio à coexistência pacífica de pessoas de religiões diferentes.

Com o intuito de analisar a associação entre o ensino religioso e a escola, os investigadores questionaram os alunos participantes no estudo sobre o modo como estes consideravam mais apropriado para desenvolverem a abordagem do ensino religioso, ou seja, se o ensino religioso se devia constituir numa disciplina autónoma ou ter os seus temas

abordados em diferentes disciplinas ou se não era necessária a sua presença na escola. Weisse (2010) clarifica que os resultados, neste ponto, acabaram por seguir a configuração contextual. Os alunos que possuíam já o ensino religioso como disciplina autónoma foram aqueles que mais indicaram este tipo de abordagem. Aqueles que indicaram o seu desenvolvimento em diferentes disciplinas foram aqueles que já possuíam na escola este tipo de abordagem. O autor esclarece que, apesar deste resultado seguir a configuração contextual, a rejeição do ensino religioso na escola foi mínima, realidade que parece demonstrar uma visão positiva da presença do ensino religioso no percurso escolar.

Weisse (2010) conclui que o ensino religioso na sala de aula é um elemento que proporciona o diálogo entre as diferentes visões religiosas, realidade que se torna importante atendendo ao processo de formação dos alunos. A introdução do ensino religioso nos currículos nacionais, segundo a perspectiva do autor, oferece não só um potencial para as relações interpessoais, mas também pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Associado ao projeto REDCo foram publicados distintos artigos como o de Schihalejev (2013) e Kallioniemi e colaboradores (2018), onde os investigadores descrevem os procedimentos desenvolvidos nos estudos e as respetivas conclusões.

No caso do estudo de Schihalejev (2013), o investigador procurou analisar as atitudes dos estudantes da Estónia entre os 14 e os 16 anos, incidindo sobre a diversidade religiosa e o papel da escola na promoção do diálogo e tolerância.

Para tal, foram desenvolvidas estratégias de recolha de dados, quer no âmbito qualitativo, quer no quantitativo. Na parte qualitativa, o investigador procurou identificar o papel que a religião possuía na vida dos jovens e como esta era abordada ao nível pessoal e social. Por outro lado, procurou evidências sobre como no ambiente escolar a religião era fonte de conflito ou diálogo, através de uma entrevista aos alunos que durava entre 20 a 60 minutos.

Esta foi a estratégia desenvolvida para se aproximar do vocabulário e das atitudes dos jovens em relação à religião, que, por sua vez, serviram de base para a elaboração do questionário, que seguiria uma lógica quantitativa.

O questionário foi, posteriormente, aplicado a 1367 alunos, depois de ter passado por duas fases de teste, para aferir a sua fiabilidade.

Quanto aos resultados, o autor descreve que a religião possui um lugar discreto na vida dos jovens da Estónia, realidade que se contextualiza no movimento anti-religioso desenvolvido nos anos da ocupação soviética (1940 – 1991), que sustentava uma propaganda ateísta. Verifica, também, que a religião se encontrava identificada com o perfil pessoal quase independente do vínculo religioso.

Sobre a fonte de informação religiosa, os alunos identificam as famílias como principal fonte, mas mencionam que quase nunca falam sobre religião em casa. Por seu lado, aqueles que valorizam a escola como fonte de informação religiosa, que correspondem aos alunos que tinham frequentado o ensino religioso recentemente, descreveram como o ensino religioso os tinha auxiliado no conhecimento sobre as diferentes religiões e o modo de as compreender.

Na generalidade, observa Schihalejev (2013), as opiniões dos alunos sublinharam a relevância da religião para a própria vida, alunos esses que vivenciam diferentes modelos de ensino religioso. Contudo, existem algumas diferenças, como por exemplo os alunos com experiência de ensino religioso, que tendem a expressar mais disposição para mudar as suas visões sobre uma religião e tendem a evitar posições mais negativas ou extremas.

Estas evidências admitem a dedução de que estudar ensino religioso não torna os alunos mais religiosos, mas tende a ajudá-los a serem mais reflexivos e cautelosos, evitando expressar atitudes negativas ou rígidas sobre a religião. De facto, os alunos com experiência de ensino religioso tendem a perceber fenómenos religiosos à sua volta e a articular ideias complexas sobre as religiões e as pessoas religiosas.

Outra descoberta do estudo, assinalada pelo investigador, foi a de que os alunos sem ensino religioso acreditavam menos, em comparação com os alunos com ensino religioso, que a religião pode causar algum conflito ou que pessoas com religiosidades distintas não podem viver juntas. Quanto aos alunos com ensino religioso tendiam a ser mais abertos ao diálogo sobre questões religiosas, do que os outros estudantes, por possuírem ferramentas de linguagem que os auxiliam a estabelecer diálogo.

Deste modo, conclui Schihalejev (2013), as escolas devem oferecer aos alunos um ambiente onde possam encontrar a diversidade religiosa e desenvolver habilidades de diálogo, atendendo a que os alunos sem ensino religioso, possivelmente por não possuírem

esta ferramenta e habilidade para entrar em diálogo sobre as questões religiosas, evitam este tópico nas suas conversas.

No que concerne ao artigo apresentado por Kallioniemi e colaboradores (2018), procura descrever a comparação da experiência religiosa dos alunos finlandeses e estonianos. Para este estudo, os investigadores contaram com os dados recolhidos através de questionários, em 2012, junto de alunos entre os 14 e os 17 anos, onde, através de seis itens, os alunos foram convidados a expressar a sua opinião sobre experiências religiosas na escola, usando uma escala de cinco pontos.

É de referir que a maioria dos alunos (57%) do estudo tinha participado, nesse ano, nas aulas de ensino religioso.

Os investigadores descrevem que os alunos, quer finlandeses quer estonianos, referiram a escola enquanto espaço onde aprendiam a ter respeito por todos, independentemente da religião, e adquiriam conhecimentos sobre as diferentes religiões. Referiram, ainda, que tiveram oportunidade de discutir questões religiosas de diferentes perspetivas.

Kallioniemi e colaboradores (2018) concluem que os dados dos alunos da Finlândia e Estónia ilustram a abertura geral para a diversidade no mundo, realidade que integra a religião. Os alunos apreciam, ainda, o conhecimento e a aprendizagem sobre os diferentes assuntos relacionados com a religião, no contexto escolar. Todavia, são os alunos finlandeses quem referem, de modo mais significativo, que aprendem sobre outras religiões na escola e estão mais a favor de uma aprendizagem sobre outras visões do mundo e de discutir sobre a religião na escola.

Projeto: *Signposts*

O projeto Signposts surgiu com o objetivo de cooperar com o debate público sobre a dimensão das religiões e das convicções não religiosas no âmbito da educação.

Para o desenvolvimento do projeto Signposts foi aplicado um questionário online, distribuído em 2011 aos representantes dos Estados membros da Europa. Os resultados foram analisados e descritos num documento, organizado por Jackson (2014), indo ao encontro do

pensamento da Comissão constituída pelo Conselho da Europa para auxiliar a divulgação e aplicação da sua recomendação, concentrando-se na educação formal com especial atenção às instituições escolares.

Assim, este projeto teve a sua génese na recomendação concretizada em 2008 pelo Conselho da Europa sobre o ensino da religião / religiões e convicções não religiosas na escola, realidade que se assume com visibilidade, tendo em conta o processo de globalização, os novos contextos migratórios e o desenvolvimento das comunicações como a internet. Deste modo, a religião tornou-se um dos temas de discussão pública mais evidentes, quer por motivos positivos, quer por negativos.

O Conselho da Europa realizou, então, uma recomendação reconhecendo a proximidade desta dimensão com a educação intercultural, a educação dos direitos humanos e a educação para a cidadania democrática. Por seu lado, a recomendação procura suscitar nos Estados membros, respeitando sempre a liberdade de cada Estado, a consciência e a cooperação para uma educação que tenha em conta as religiões e as convicções não religiosas distinta da forma de educação religiosa da promoção particular da fé.

A escola deve ser, deste modo, um espaço destinado à aprendizagem, onde os alunos possam, através do diálogo e guiados pelo professor, alcançar conhecimentos específicos e competências adequadas à realidade religiosa e não religiosa.

Por outro lado, o documento que apresenta do projeto Signposts declara que não é suficiente ensinar a história das religiões, mas exige-se procurar compreender o significado da linguagem religiosa que os crentes utilizam, compreender o seu modo de exprimir as suas convicções, valores e emoções. Para alcançar este nível de aprendizagem o aluno deve interagir com os crentes, com os seus textos sagrados, com as suas histórias e doutrinas.

Das respostas emergiram dimensões como a dificuldade de atribuir um significado aos conceitos de “educação religiosa” e convicções não religiosas, realidade que se manifesta, por exemplo, no contraste entre a educação religiosa que promove a dimensão da fé e o modo de viver de uma determinada experiência religiosa e a educação religiosa compreendida como o aprofundamento da consciência sobre as religiões que se encontram à sua volta.

Outro elemento que emergiu foi a importância da qualidade do ensino para abordar a dimensão religiosa, tendo como implicação os processos pedagógicos, didáticos e a formação dos docentes.

Finalmente, as respostas dos questionários evidenciaram a representação das religiões através dos media e o modo como a aula pode ajudar a considerá-los criticamente.

Signposts, após um capítulo de clarificação de conceitos e do desenvolvimento das competências e didática necessária para compreender as religiões e convicções não religiosas, realiza uma exposição de como a aula deve ser um espaço seguro apresentando os resultados de alguns estudos relacionados com o trabalho social, com a educação para a cidadania e o projeto REDCo. Os resultados deste projeto sublinham o papel do professor enquanto mediador do diálogo na sala de aula e promotor de um espaço onde os alunos se sintam confortáveis para dialogarem sobre as religiões.

Seria uma ingenuidade conceber que a aula é sempre, e em todas as situações, um espaço seguro para todos. Para que o risco da insegurança possa ser minimizado é sugerida uma adequada preparação e formação dos professores para gerirem possíveis conflitos.

Outro elemento que o projeto Signposts apresenta é o da representação das religiões por meio dos media e o papel dos professores para ajudarem os alunos a analisarem criticamente essas representações. Mais uma vez, recorre ao projeto REDCo de modo particular aos resultados apresentados por Marie von der Lippe (2009) que destacam como os alunos se encontram particularmente influenciados pelas representações mediáticas dominantes, que se apresentam por meio dos media.

O documento Signposts concretiza, ainda, uma reflexão sobre a presença das convicções não religiosas na escola, associando-as à ética e moral, realidade que não supera todos os problemas relacionados com a sua terminologia e conceção, que esta dimensão procura transmitir.

Termina com uma referência à questão do ensino dos direitos humanos, onde destaca o conceito de dignidade humana, referindo alguns pontos de vista sobre esta questão e a abertura da escola à comunidade, reconhecendo a importância social nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Projeto: *ReDi*

Quanto ao projeto ReDi (Religion and Dialogue in Modern Societies), Ipgrave e colaboradores (2018) observam que se trata de um projeto financiado pelo Ministério Federal da Educação e Pesquisa na Alemanha que decorreu no período entre os anos 2013 e 2018. Este projeto seguiu uma lógica multidisciplinar, envolvendo os estudos sociais, as ciências da educação, as ciências da religião e a teologia de várias tradições religiosas, procurando investigar as questões da religião e do diálogo em dois níveis distintos: a prática dialógica, com as potencialidades e limites da experiência do diálogo entre pessoas de diferentes religiões ou filosofias de vida; e a teologia dialógica, com o desenvolvimento de uma conceção teológica, cuja base se estrutura numa abordagem plural e inter-religiosa.

O estudo decorreu, segundo a lógica de estudo de caso, numa escola estatal, onde as idades dos alunos estavam compreendidas entre os 11 e os 18 anos. A metodologia desenvolveu-se segundo uma abordagem multimétodo, através do preenchimento de questionários qualitativos da parte de professores e alunos e entrevistas com professores que decorreram na primavera e outono de 2016.

Este projeto desenvolveu-se tendo em conta a lógica de um Estudo de Caso em cada uma das cinco cidades que integraram o estudo: Oslo, Estocolmo, Londres, Hamburgo e Duisburg. Weisse (2019), por sua vez, descreve que, em determinados estudos, os processos de diálogo são julgados fora do contexto. Deste modo, a teologia dialógica procura o desenvolvimento de conceitos de prática inter-religiosa orientada para o diálogo, envolvendo a abertura ao outro, onde não se procura preservar ou defender a própria posição, mas desenvolver uma perspectiva da abertura que também não significa arbitrariedade, pois o diálogo inclui sempre demarcações determinadas.

No contexto do projeto ReDi foram desenvolvidos diferentes artigos, entre os quais detalhamos o de Lockley-Scott (2019) e Vikdahl e Skeie (2019).

Lockley-Scott (2019) descreve, no seu artigo, as possibilidades e limites do diálogo sobre a religião nas salas de aula, seguindo a lógica de um Estudo de Caso no Reino Unido. Este estudo surge no contexto do projeto ReDi e procura verificar em que medida o diálogo

sobre religião pode ser benéfico no contexto escolar, onde todo este ambiente é cada vez mais vigiado devido à constante ameaça de terrorismo.

Para que o diálogo sobre religião possa acontecer e para que decorra de modo profundo e pessoal é necessário que a sala de aula seja um espaço seguro, o chamado *ethos* escolar, realidade que o projeto ReDi tem o intuito de estudar. O *ethos* escolar deve proporcionar aos alunos a abertura a outras pessoas, com atos comunicativos pessoais, que manifestam as suas mais profundas convicções. Esta realidade expõe os alunos a potenciais “ataques”, mas também ao reconhecimento e valorização alcançadas mediante a autenticidade que demonstram.

O diálogo, aqui descrito, pode acontecer em duas vertentes. A vertente concretizada entre aqueles que possuem duas visões distintas da religião, pertencendo a expressões de fé diferentes, ou a vertente entre alguém que possui uma visão religiosa e outro que a não possui.

Muitas vezes, o diálogo religioso é difícil no espaço público, considerando a linguagem limitada e contextual entre aqueles que vivem uma determinada religião. A limitação linguística origina, frequentemente, a incompreensão porque o código linguístico não é partilhado, sendo apenas compreendido por aqueles que partilham a mesma religião. A linguagem religiosa converte-se, nestas condições, numa barreira para o diálogo. Entre aqueles que optam por viver uma convicção não religiosa, o seu código linguístico torna-se, ainda, mais limitado porque não possuem elemento que lhes permita encetar o diálogo sobre a temática religiosa. A limitação do código linguístico pode originar reações violentas, ou um absoluto desinteresse por não possuir ferramentas que lhe permitam entrar em diálogo.

Deste modo, a escola deve proporcionar competências para diminuir estas assimetrias, reconhecendo os distintos contextos, para que os alunos possam dialogar mesmo sobre assuntos de religião.

As conclusões incidem sobre a necessidade de um espaço seguro, para que o diálogo sobre a religião possa acontecer. De facto, os alunos crentes não veem a sala de aula como um espaço onde possa acontecer a discussão sobre a religião, pois sentem-se intimidados quando falam sobre as suas crenças.

O papel do professor torna-se significativo para que a aula seja um espaço seguro, onde os alunos possam confiar no docente e naqueles que são os seus companheiros de aula.

O estudo demonstra, também, que os professores acreditam na importância de um espaço de diálogo e desejam criar condições, para que isso aconteça, realidade que exige tempo para que os alunos sejam capazes de gerir as expectativas em função do espaço, devido à ansiedade.

O investigador conclui questionando o modo como a escola do Reino Unido pode encontrar estratégias para tornar a sala de aula num lugar seguro, permitindo o diálogo de modo particular relacionado com a religião.

Vikdahl e Skeie (2019) apresentam as suas conclusões sobre o projeto ReDi partindo dos resultados empíricos, recolhidos em cinco cidades. O projeto partiu de estudos de caso, em cada uma das cidades, cujo desenvolvimento implicou a observação de aulas, entrevistas com professores e alunos e o uso de questionários.

Vikdahl e Skeie (2019) indicam como uma descoberta importante a apreciação realizada pelos alunos de se conhecerem melhor ouvindo mutuamente falar sobre as suas crenças, tal como se pode verificar nos dados dos alunos da Noruega. Em Londres e Stavanger, os alunos relatam que, através do diálogo, eles conheceram de modo mais profundo as religiões e as visões do mundo no ambiente escolar. Deste modo, referem os investigadores, parecem existir evidências de que os alunos gostam de participar em diálogos relacionados com a religião.

Em Londres, os alunos consideram que a aula era suficientemente segura para expressarem livremente os seus pontos de vista. De facto, um dos elementos que justificavam as discussões sobre religião na sala de aula era que estas decorrem num ambiente controlado, realidade que não acontece nos corredores e recreios das escolas.

Quanto aos professores, os originários de Hamburgo e Duisburg apreciam as partilhas dos alunos sobre as religiões e reconhecem a importância dos diálogos em sala de aula. Esta realidade foi, também, confirmada nos dados dos professores de Stavanger e Londres.

Contudo, existe um dado que evidencia o processo dialógico. Muitos alunos referem que o diálogo não era particularmente frutífero como forma de aprendizagem sobre as religiões, pois este tendia apenas a transmitir opiniões em vez de uma imagem mais ampla. A dificuldade residia nas tentativas de concretizar um consenso, ou porque, sendo a religião

um domínio que possui expressões de verdade distinta, não pode ser questionada ou alterada sem consequências negativas.

Outra dificuldade identificada foi o desenvolvimento do diálogo, onde os alunos se deviam posicionar religiosamente, mas os professores não o faziam. Deste modo, não fazia sentido respeitar alguém que não tinha uma opinião. Os alunos relataram, ainda, que, em algumas circunstâncias, determinados colegas dominavam os diálogos, quando todos deviam contribuir.

Vikdahl e Skeie (2019) concluem observando que as abordagens dialógicas parecem contribuir para melhorar o conhecimento da matéria, mas isso não significa que o processo esteja isento de dificuldades, em especial o desenvolvimento dessa habilidade entre professores e alunos. Verifica-se, deste modo, a necessidade de dotar os alunos e professores da ferramenta do diálogo para o ensino, abrindo caminho para ampliar os resultados sobre a aprendizagem da educação religiosa.

Projeto: *Religious Education at Schools in Europe*

Quanto ao projeto *Religious Education at Schools in Europe*, desenvolvido pela universidade de Viena, procurou realizar uma caracterização dos principais aspetos sociais e educativos do ensino religioso, em seis publicações, cada uma abordando uma determinada zona europeia, onde as características do ensino religioso permitem definir uma certa uniformidade nas diferentes áreas da Europa. Os responsáveis por este estudo (Rothgangel et al., 2020) deixaram um importante fundo documentário que permitirá uma orientação de futuros estudos no campo da educação na Europa, de modo particular relacionados com o ensino religioso.

Deste estudo indicamos os principais pontos da investigação nos diferentes países que surgem na publicação, onde se encontra Portugal.

O primeiro país a ser apresentado é o Chipre. Em relação ao ensino religioso, Fotiou (2020) informa que durante os últimos vinte anos, se verificou um assinalável desenvolvimento da pesquisa científica, relacionada com a educação religiosa. O foco dos estudos centrou-se principalmente nas atitudes dos professores de ensino religioso, as

dimensões religiosas dos livros de religião dos alunos, a atitude dos alunos em relação à educação religiosa.

Mitropoulou (2020), por sua vez, descreve que a investigação sistemática na Grécia não foi muito desenvolvida. Contudo, existiram alguns estudos centrados nos professores primários⁷ para investigar as suas atitudes em relação ao ensino religioso no ensino elementar. Outro estudo, também conduzido junto de professores primários procurou analisar a importância do ensino religioso no desenvolvimento da personalidade dos estudantes. Observa, ainda, a existência de um outro estudo, que procurou sondar a opinião pública sobre a obrigatoriedade do ensino religioso.

Alber e Rechenmacher (2020) declaram que a investigação conduzida na Itália é escassa e recente, concretizada a partir de um questionamento nacional, sobre o ensino religioso na escola.

Gellel (2020) aponta que, tal como o tamanho do país, também a investigação sobre o ensino religioso em Malta é diminuta. O país conta apenas com uma instituição responsável pela formação dos professores de ensino religioso.

Relativamente aos estudos encontrados, podemos apresentar que os focos de estudo se centraram no desenvolvimento do método pedagógico relacionado com as diferenças individuais dos alunos nas aulas de ensino religioso, outro focado nos conceitos educativos e teológicos dos participantes e nos métodos didáticos aplicados. Um outro estudo procurou analisar a socialização religiosa nas crianças das escolas primárias num contexto multicultural.

Em Espanha, Garcés (2020) observa, que no que diz respeito à investigação empírica, apenas se destaca uma pesquisa conduzida por um estudo de ciências sociais procurando avaliar a satisfação das famílias, alunos e professores em relação ao ensino religioso na escola.

Jäggle e Jäger (2020) observam que os estudos empíricos em Portugal se encontram nas primeiras fases de desenvolvimento. Fazem referência a dois estudos, o estudo de Peixoto (2016) com alunos do nono ano procurando analisar o contributo da disciplina de Educação

⁷ Em Portugal esta denominação corresponde ao primeiro ciclo do ensino básico.

Moral e Religiosa Católica que ainda se encontrava em desenvolvimento e outro estudo denominado Religiões do Mundo enquadrado no projeto REC XXI (Religião, Educação e Cidadania) coordenado por Paulo Pinto, cujas conclusões foram publicadas num relatório em 2018. Este projeto procurou desenvolver uma disciplina escolar, complementar e não competitiva com a Educação Moral e Religiosa Católica, em Portugal, reconhecendo a importância da abordagem do fenómeno religioso para que os alunos possam desenvolver a capacidade de apreender a realidade nas suas diferentes dimensões e complexidades, afirmando uma participação cívica mais consciente. O projeto decorreu entre os anos letivos de 2015-2016 com uma turma do quinto ano e 2016-2017 com uma turma do sexto ano do ensino básico.

Para avaliar esta experiência, foi elaborado um inquérito e distribuído a 13 encarregados de educação dos alunos que participaram neste projeto. Todos responderam validamente às questões do inquérito.

Dos dados presentes nas respostas dos encarregados de educação verificou-se que todos consideraram pertinente esta experiência (46,2% - sim é pertinente; 53,8% - sim é muito pertinente) e consideraram que esta experiência pode contribuir para uma melhor preparação diante dos desafios das realidades que rodeiam os alunos.

Referiram, ainda, que os conteúdos a serem trabalhados numa experiência como esta devem abordar a Espiritualidade, a Formação para a cidadania e educação para a paz, os Direitos Humanos, o Multiculturalismo e diversidade religiosa, os Valores, éticas e utopias da religião e a Origem das Religiões. Todas estas referências tiveram uma indicação superior a 60%.

Jäggle e Jäger (2020) referem ainda um outro estudo de Junqueira e Catarino (2015), onde junto de alunos do sexto ano e do nono se procurou analisar o papel da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e o modo como contribui para um conhecimento mais profundo do mundo religioso e de outras religiões. Como resultado do estudo, os autores assinalam o contributo da disciplina para os alunos, concretizado na leitura da diversidade religiosa mediante o estudo de grupos religiosos distintos do seu, realidade que, segundo os autores, pode contribuir para um relacionamento humano significativo.

3.2 – Investigações sobre a Educação Moral e Religiosa Católica em Portugal

Para além destas indicações relacionadas com os projetos apresentados, verificamos que em Portugal, foram desenvolvidos diferentes trabalhos académicos e estudos sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Em seguida podemos verificar um mapeamento dos trabalhos encontrados, cuja descrição iniciará pelas dissertações de Mestrado de Ciências Religiosas, seguida de trabalhos e dissertações de outros cursos, finalizando com estudos nacionais e internacionais, onde se apresentam a história e o contexto da disciplina.

Desde 2011 até julho de 2020, foram elaboradas e defendidas 199 dissertações de Mestrado relacionadas com a disciplina no contexto do curso de Mestrado em Ciências Religiosas, na especialização de Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica. Este curso foi desenvolvido nos centros regionais da Universidade Católica Portuguesa de Braga, Lisboa e Porto.

Trata-se de uma produção considerável, atendendo à especificidade formativa que este curso de mestrado possui, realidade que contribuiu maturar e aprofundar a reflexão sobre as temáticas presentes no programa da disciplina, na versão de 2007, que se plasmou no novo programa, na versão de 2014 (Carvalho, 2015). Devemos sublinhar, no entanto, que esta produção e reflexão se fixou maioritariamente na dimensão teórica sobre os elementos programáticos da disciplina.

Naturalmente que o contexto do nosso estudo não se enquadra com uma abordagem das 199 dissertações, realidade que em si se constituiria um profundo campo de investigação. Tendo em conta os conteúdos lecionados no nono ano do ensino básico, iremos começar a nossa análise com uma breve apresentação das dissertações de mestrado, cujo seu argumento se relaciona com as dimensões do nosso estudo. Fazem parte deste grupo 25 dissertações.

As 25 dissertações, presentes no total de 199, foram identificadas partindo de uma pesquisa no repositório *Veritati – Repositório Científico e Institucional da Universidade Católica Portuguesa*. Foi introduzida como palavra de pesquisa “EMRC” da qual resultaram 292 registos.

Tendo em conta os conteúdos desenvolvidos na reflexão de cada uma destas 25 dissertações, verificamos que o tema mais abordado foi o da *Dignidade da Vida Humana* com 13 trabalhos, em seguida *Deus, o Grande Mistério* com sete e finalmente o *Projeto de Vida* com cinco.

Desta análise, podemos concluir o predomínio dos estudos relacionados com o tema da *Dignidade da Vida Humana*, referido como um tema atual e complexo (Gomes, 2016; Lima, 2013; Pereira, 2017; Pinto, 2014; Rocha, 2012) que necessita de ser aprofundado, cooperando com os alunos no modo como a dignidade se aplica não só na reflexão, mas também na ação vivencial (Rocha, 2012). Nos diferentes estudos sobre este tema, surgem indicações de como este se pode relacionar com o respeito por si e pelo outro (Rocha, 2012) e como pode contribuir para a maturidade (Rocha, 2012).

Outro dos elementos referidos nas dissertações é a reflexão associada ao conceito de dignidade da vida humana, segundo o ponto de vista cristão (Encarnação, 2012; Gomes, 2016; Lima, 2013; Pereira, 2017; Pinto, 2014), tendo em conta o cariz religioso da disciplina, mas que se pode identificar, transversalmente, nas diferentes religiões monoteístas (Lima, 2013).

A relação entre a dignidade da vida humana e os direitos humanos (Barbosa, 2017; Neves, 2013; Pereira, 2017) é outro dos aspetos sublinhados nestes estudos. A concretização da dignidade na experiência de pessoas vulneráveis (Machado, 2019) desde pessoas com necessidades especiais (Pereira, 2017) aos idosos (Barbosa, 2017), é também evidente na abordagem das dissertações.

Podemos, ainda, encontrar as implicações de uma abordagem pedagógica do tema, concretizadas numa perspetiva pró-ativa (Delgado, 2019) e no acolhimento (Brito, 2017; Machado, 2019).

Por seu lado o tema *Deus, o grande mistério* é desenvolvido nas dissertações segundo uma perspetiva crente alicerçada na experiência de fé cristã (Cabral, 2013), mas também enquanto elemento associado ao questionamento pessoal sobre o sentido da vida (Fernandes, 2015), realidade que se associa ao nosso estudo. Este elemento vai também ao encontro da expressão do fenómeno religioso enquanto elemento de educação integral para o ser humano

(Fernandes, 2015; Santos, 2019) considerando a espiritualidade e religião, expressões da descoberta de um ser absoluto que está próximo do ser humano (Valente, 2017).

Existe, por seu lado, uma dissertação sobre este tema cujo desenvolvimento seguiu uma estratégia baseada num estudo empírico, comparativamente aos estudos teóricos que referimos. Este estudo empírico (Andrade, 2019) procurou analisar a problemática de Deus no contexto de vida de 46 alunos, através da aplicação de um questionário quantitativo. Foram apresentados como resultados a indicação da religiosidade dos alunos, os motivos da opção pela disciplina, a importância do silêncio, a oração e os principais responsáveis pela partilha da dimensão religiosa.

No que concerne ao tema do *Projeto de vida*, podemos encontrar nas dissertações desenvolvidas a possível associação entre este tema e a experiência familiar e matrimonial (Pereira, 2019; Silva, 2016), mas também o desenvolvimento de experiências de cooperação com o outro ao nível da participação social (Silva, 2017), elemento que se aproxima da reflexão do nosso estudo. Por outro lado, os trabalhos evidenciam também a dimensão da fragilidade (Capinha, 2018), tal como o confronto das dimensões do ser e do ter (Guerreiro, 2018) enquanto elementos a considerar no projeto de vida.

Todavia, a investigação sobre a disciplina não se restringiu a este período, nem ao âmbito das Ciências Religiosas na especialidade de Educação Moral e Religiosa Católica. Foi, ainda, possível encontrar outros trabalhos sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica em diferentes âmbitos científicos, como na Sociologia, com a dissertação de mestrado sobre *A Educação Moral e Religiosa num país em processo de descaticização: as representações programáticas dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto*, de Pinto (2020).

Nas Ciências da Educação com a dissertação de mestrado sobre *A Multiculturalidade na Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*, de Oliveira (2014), a dissertação de mestrado sobre *A família: natureza, identidade e missão. Análise dos programas, dos manuais e das planificações de EMRC. Estudo exploratório no Ensino Básico*, de Lima (2013), a dissertação de mestrado sobre *A EMRC na Escola Pública na Diocese de Coimbra. Perceção de alunos sobre a Relevância da Disciplina e o Perfil do Professor*, de Gonçalves (2016), a dissertação de mestrado sobre *Aprender, Refletindo sobre um Percurso*

Profissional, de Sousa (2013), a dissertação de mestrado sobre *Factores de Escolha de EMRC em Alunos do Ensino Secundário*, de Silva (2007), a dissertação de mestrado sobre *Os Professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Um estudo sobre os factores de (in)satisfação*, de Cortinhas (2006), a dissertação de mestrado sobre a *Formação Contínua de Professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Estudo exploratório de necessidades de formação*, de Carmona (2000), a dissertação de mestrado sobre *Os Valores para a Cidadania no Ensino da Educação Moral e Religiosa Católica*, de Oliveira (1997), a dissertação de mestrado sobre *Os Programas de Educação Moral e Religiosa Católica e a Prática Docente. Um Contributo para o Estudo das Concepções Curriculares dos Professores do Âmbito do 3.º Ciclo*, de Canastra (1997), a dissertação de mestrado sobre *Educar para o Ambiente. Contributos da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*, de Silva (1996), a dissertação de mestrado sobre *A Situação da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nas Escolas Públicas*, de Azevedo (1996), a dissertação de mestrado sobre *A Educação Intercultural na Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*, de Boléo (1996).

Na área de Humanidades e Tecnologias a dissertação de mestrado sobre *A (Des)Construção do Ensino da Religião e Moral na Escola Pública: Enquadramento Legislativo (1910 – 2004)*, de Caetano (2013).

Na área de Ciências Religiosas na especialização de Animação Sócio Religiosa sobre *Educação dos Valores: A Educação Moral e Religiosa Católica entre a Família e a Escola*, de Costa (2011). Ainda na área de Ciências Religiosas na especialização de Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica a dissertação de mestrado sobre *A EMRC e o Diálogo Cultura-Fé como um Contributo Significativo de (re) Leitura Existencial e Social no Ato Educativo*, de Graça (2009), a dissertação de mestrado sobre *o Desenvolvimento Cívico e Religioso do Conceito de Dignidade Humana*, de Sousa (2009), a dissertação de mestrado sobre *As Religiões Abraâmicas*, de Freire (2008), a dissertação de mestrado sobre *EMRC, nos Trilhos da Escola e da Família*, de Aguiar (2008), a dissertação de mestrado sobre *A Paz e a Educação Ética Cristã. Cultura e Escola ao Serviço da Personalidade Pacificadora*, de Carvalho (2006), a dissertação de mestrado sobre *O Namoro na Adolescência: Concepções dos Alunos de Educação Moral e Religiosa Católica*, de Marinho (2005).

Na área de Administração e Planificação da Educação a dissertação de mestrado sobre *O Ensino da Religião nas Escolas Públicas: A Educação Moral e Religiosa Católica no Ensino Público*, de Martins (2003).

Na área de Teologia o trabalho final para obtenção do grau de mestre sobre *A Dignidade da Vida Humana*, de Lambelho (2008), o trabalho final de licenciatura sobre *As Origens das Aulas de Religião e Moral nas Escolas Públicas em Portugal*, de Canastra (1994).

Deste mapeamento dos estudos realizados em Portugal sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica verificamos como procuram analisar os contributos da disciplina ao nível da educação ambiental (Silva, 1996), da interculturalidade (Boléo, 1996) e da multiculturalidade (Oliveira, 2014), da cidadania (Oliveira, 1997) e do desenvolvimento cívico (Sousa, 2009), do diálogo fé e cultura (Graça, 2009) e da educação para os valores (Costa, 2011). Entre os participantes em estudo, evidenciam-se também os alunos da disciplina, tendo como objeto as suas perceções (Gonçalves, 2016; Marinho, 2005; Silva, 2007), assim como os professores da disciplina (Carmona, 2000; Cortinhas, 2006; Pinto, 2020).

Outro elemento que ressalta da análise destes trabalhos é a dimensão do desenvolvimento curricular, onde se procuraram analisar os programas e a presença da disciplina na escola (Azevedo, 1996; Caetano, 2013; Canastra, 1997; Lima, 2013; Martins, 2003).

Também na área de Teologia, de modo particular nos Estudos Pastorais, Deolinda Serralheiro (1996) apresenta a sua tese de Doutoramento denominada *L'enseignement religieux catholique dans l'école publique* apresentada na Faculdade de Teologia da Universidade de Montréal e publicada em português com o título *O Acto Educativo Religioso e Moral*. Neste trabalho, Serralheiro (1996) procurou descrever a prática do ensino religioso católico escolar, a problematização do ato educativo religioso e moral, a interpretação teológica e pastoral em torno da leitura cristã da Bíblia, a reelaboração operacional de um programa de estudo para o ensino religioso e uma sugestão de avaliação do projeto educativo proposto.

Para além destas investigações, identificamos, no contexto de investigações e reflexões nacionais e internacionais, três contribuições em publicações diferentes sobre a situação do

ensino religioso em Portugal: a de Folque (2011), a de Gouveia (2013) e a de Belinquete (2017).

Folque (2011), partindo de uma caracterização da sociedade portuguesa, e depois de destacar o enquadramento legal da disciplina, refere que a abordagem à religião é quase inexistente no currículo português. As referências à religião cristã, segundo o autor, sugerem como pertencentes a uma realidade do passado ou associadas à opressão (inquisição) e razão de atraso cultural, na transição da Idade Média para a Moderna. As poucas referências religiosas no currículo português, confirma Folque (2011), originou iliteracia religiosa em muitos alunos, realidade que se comprova no desconhecimento de significados de elementos culturais como a *Paixão de Cristo* de Bach, ou a autoria dos Evangelhos. Outro elemento que Folque (2011) destaca é a discussão residual dos argumentos lógicos sobre a existência de Deus nas aulas de filosofia.

Deste modo, conclui o autor, um Estado laico não pode ignorar a religião como parte do desenvolvimento da personalidade e da consciência, pois quando o faz dissemina a ignorância entre os alunos das suas escolas.

Por sua vez, Gouveia (2013) concretiza um contributo sobre o ensino religioso escolar indicando o contexto social de Portugal e o modelo de governação em vigor. Seguindo as determinações da Constituição de 1976, o autor refere que cada denominação religiosa tem a liberdade de ensinar a sua religião, garantindo que a educação não seguirá um preceito filosófico, estético, político, ideológico ou religioso, razão pela qual a educação pública portuguesa não é confessional.

No entanto, destaca Gouveia (2013), a Constituição sublinha a importância da educação na relação entre o Estado e a religião, realidade que procurou configurar a determinação da Concordata de 1940, celebrada entre Portugal e a Santa Sé, onde se garante a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica em todas as escolas públicas de nível não superior.

Gouveia (2013) conclui que o ensino da educação religiosa nas escolas públicas não viola o princípio da neutralidade religiosa do Estado, pois todos os seus alunos a requerem mediante um pedido expresso pelos encarregados de educação, garantindo, deste modo, a existência do ensino religioso nas escolas públicas, sem que este seja obrigatório para todos

os alunos. Por outro lado, o ensino religioso é aberto a outras denominações religiosas extinguindo o monopólio da educação católica nas escolas públicas, ainda que este continue a ser o mais significativo.

Belinquete (2011a, 2011b) elabora uma volumosa história da catequese, em dois volumes, onde o autor procurou descrever a pedagogia de Jesus, os ensinamentos catequéticos nos primeiros séculos da Igreja, assim como a síntese dos decretos dos concílios e sínodos diocesanos, a catequese em Portugal, os decretos e exortações apostólicas até 1950 (2011a), tal como a renovação na catequese a partir da publicação do “Catecismo da Igreja Católica” e do “Directório Geral” e a prática catequética de diferentes territórios com ligação a Portugal como o Brasil, Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste (2011b). Finalizado este trabalho, Belinquete continua a sua investigação com a publicação da história do ensino da doutrina cristã na escola, começando por apresentar a mensagem de Jesus, a doutrina nos primeiros séculos do cristianismo, mas também as fontes usadas para aprender a ler e a doutrina cristã no ensino do território que hoje corresponde às fronteiras de Portugal, terminando com a descrição das estratégias, tendências e recursos usados na disciplina que, na atualidade, se denomina de Educação Moral e Religiosa Católica (2017).

3.3 – Outros Estudos Internacionais sobre o Ensino Religioso

Ampliando o nosso foco para os estudos internacionais relacionados com o ensino religioso, encontramos várias pesquisas, independentes dos projetos referidos na primeira secção, cobrindo vários níveis do ensino, desde o básico até ao universitário. Deste modo apresentamos os estudos identificados, com o intuito de verificarmos que estratégias foram utilizadas pelos investigadores e o objeto dos seus estudos. Para tal, começamos pela referência dos estudos que foram desenvolvidos no nível universitário percorrendo, em seguida, outros graus de ensino. Finalmente apresentamos estudos centrados nos professores, nos diretores de escolas e na presença da dimensão religiosa no currículo da disciplina de inglês.

Um elemento que se destaca nos estudos relacionados com o ensino religioso é a análise da abordagem dos conteúdos religiosos em ambiente universitário (Lewis, 2012; Patel et al., 2018; Plummer & Hilton 2014; Yocum, 2014).

Lewis (2012) apresenta o resultado do seu estudo junto de universitários da área metropolitana de Phoenix, Arizona, que frequentaram pelo menos uma das três unidades curriculares de Religiões do Mundo, Civilização Islâmica e Islão e o Mundo Moderno. O estudo envolveu 1116 alunos. Teve como objetivo analisar possíveis alterações nos alunos, através das suas respostas a um questionário constituído por escalas de tipo Likert, relacionadas com cinco dimensões: a religiosidade, a complexidade atribucional, a consciência da multirreligiosidade, compromisso com a justiça social e a crítica neocolonial. Deste modo, a estratégia implicou uma aplicação no início da unidade curricular e outra no final da sua frequência.

A estratégia quantitativa seguida pelo autor é justificada pela escassez de estudos quantitativos no campo do ensino religioso e, de modo particular, no nível universitário.

Um dos elementos de partida de Lewis (2012) baseia-se no princípio de que os Estados Unidos necessitam de uma alfabetização religiosa, de modo a descobrir caminhos que promovam uma sociedade coesa, a partir da diversidade (Eck, 2007).

Lewis (2012) destaca que este estudo abre caminho a uma reflexão contínua sobre os objetivos intelectuais e suas apropriações nos estudos religiosos e as melhores estratégias para as alcançar.

Quanto aos limites, o investigador indica a necessidade de colocar itens em aberto permitindo, deste modo, que os alunos usem as suas próprias palavras para descrever as suas mudanças.

Patel e colaboradores (2018) descrevem o seu estudo junto de 1662 estudantes universitários, procurando compreender se o ensino superior tem alguma influência na redução da crença religiosa e na fé. Este número de participantes foi alcançado depois de ter sido enviado um e-mail em massa aos 46575 alunos, matriculados no primeiro ano no segundo semestre de 2016 em todas as áreas numa universidade do Texas.

O questionário online foi constituído através de uma escala de tipo Likert de seis níveis com 15 itens (10 sobre fatores que podem alterar as crenças religiosas e cinco sobre práticas religiosas específicas).

Quanto aos resultados, cerca de metade dos alunos relataram mudanças nas suas crenças religiosas, onde a maioria aumentou. Este aumento, segundo os autores, parece estar associado a fatores de conhecimento da ação humana, do sofrimento e propósitos de vida.

Assim, Patel e colaboradores (2018) argumentam que, pelo menos metade dos alunos, no que se refere à sua atitude em relação à religião, parece denotar um crescimento comparativamente ao momento antes de saírem de casa, isto é, os crentes religiosos tornam-se mais crentes e os céticos tornam-se mais céticos. Os mesmos dados parecem demonstrar que os discursos sobre a religião acontecem com colegas com pensamento semelhante tendo em conta o preconceito. Deste modo, o envolvimento e proximidade leva a um apoio de uns aos outros no campo da fé e para validar o ceticismo. Quanto ao papel dos professores, o estudo demonstra possuírem pouca influência nas crenças e práticas dos alunos no nível universitário.

Plummer e Hilton (2014) descrevem o seu estudo junto de 608 alunos do primeiro ano de uma universidade filiada a uma igreja, o qual procurou desenvolver um instrumento que avaliasse o impacto de uma unidade curricular de religião nas dimensões religiosas e espirituais dos alunos, atendendo aos poucos estudos que se verificam com este argumento.

Os participantes, que frequentaram uma unidade curricular obrigatória de religião, responderam a um questionário tipo Likert, com uma escala de seis pontos. Os investigadores procuram evidências através das quais possam fundamentar as diferenças entre aprender sobre a religião, de aprender com a religião, no contexto das unidades curriculares, cujo tema é a religião, desenvolvida com a leitura de textos sagrados.

Os resultados deste instrumento produziram evidências iniciais de serem confiáveis nas diferentes dimensões.

Yocum (2014) apresenta o seu estudo junto de 139 alunos do primeiro ano universitário que responderam a um questionário tipo Likert. O autor começa por distinguir entre espiritualidade e religiosidade, sendo que o primeiro conceito surge de uma experiência pessoal procurando respostas para a sua vida, enquanto o segundo assume um carácter mais

comunitário. Assume, ainda, que os estudantes sentem que a religião e a espiritualidade são importantes para as suas vidas, mas não possuem um vocabulário religioso e espiritual que os ajude a distinguir estas duas dimensões e como estas possuem um lugar na educação.

Para além do questionário, o investigador convidou 20 alunos para participarem numa entrevista individual, dos quais apenas 11 participaram e destes, posteriormente, três participaram numa entrevista de grupo focal.

Dos resultados obtidos, o autor indica que os alunos que se sentem nutridos espiritualmente⁸, e que são mais propensos a acreditar que a espiritualidade é uma parte importante na sua vida, reconheceram que esta os ajuda a serem alunos bem-sucedidos.

Outro resultado foi a forte influência e modelos fornecidos pela família, amigos e clérigos que os motivou em atos de espiritualidade, comparativamente com o papel dos professores. Contudo, quando os alunos não recebem muita motivação espiritual fora da escola, argumenta Yocum (2014), a escola deve fornecer acompanhamento espiritual, suprimindo essa falta. Por outro lado, o investigador sublinha a iliteracia religiosa que, por um lado, impede a distinção dos conceitos de religião e espiritualidade e, por outro, o reconhecimento dos benefícios educativos ligados à espiritualidade para se relacionarem com os outros, se sentirem amados, aceites e bem sucedidos.

Outros estudos, cujo âmbito é mais diversificado, foram também identificados. Bråten (2009, 2013) apresenta uma descrição da metodologia usada no seu trabalho de investigação de doutoramento, a qual se baseava no critério de comparação, concretizada, neste caso, no ensino religioso na Inglaterra e na Noruega. O seu trabalho de investigação partiu da análise de seis turmas de ensino religioso escolar, três no sistema educativo inglês e três no norueguês, com alunos entre os 14 e 15 anos e respetivos seis professores. As estratégias de recolhas de dados passaram pela observação em sala de aula, entrevista a professores da turma e entrevista em grupo com quatro alunos de cada turma de ensino religioso.

Relativamente aos principais resultados do estudo, Bråten (2009) descreve nas suas conclusões o impacto da pluralidade na sociedade, as representações sobre as religiões

⁸ A expressão encontra-se associada à participação em atos típicos de expressão espiritual, como: meditação, oração, leitura diária de textos sagrados e frequência regular em atos religiosos.

descritas pelos alunos e professores, a relevância do ensino religioso descrita pelos alunos e as percepções destes sobre os direitos humanos.

Hartwick (2015) apresentou um estudo sobre a fé em Deus, tendo como grupo de investigação os professores. O estudo contou com o contributo de 317 docentes de diferentes níveis de ensino, através dos quais foi possível elaborar três grupos: os inclusivos, os tradicionais e os céticos. O investigador expressou a importância do estudo no sentido de clarificar a existência de alguma relação entre a crença metafísica e a qualidade das relações com os alunos e o modo como os veem como indivíduos únicos.

O estudo demonstrou que quase 88% dos professores das escolas de Wisconsin referem acreditar em Deus. Por outro lado, muitos destes consideraram uma relação entre a sua vida profissional e a sua fé em Deus, encarando a sua profissão como uma missão para as suas vidas.

Este elemento manifestou-se na correlação positiva entre a fé e o sentido de missão profissional, concretizada na relação estabelecida junto dos alunos. Em contrapartida, esta correlação surge negativa no aspeto da despersonalização, pois quanto mais os professores sentem a sua profissão enquanto missão, devido à sua fé, mais pessoal se demonstra, no seu relato, a relação com os alunos.

Relativamente à conceção de Deus, por parte dos professores, organizaram-se três grupos:

O inclusivo, que é o maior grupo, possui conceções tradicionais, mas também não tradicionais;

O tradicional, marcado pela conceção tradicional e específica de Deus;

O grupo cético, constituído por ateus e agnósticos.

Tratando-se de um estudo que procurava investigar a relação da fé dos professores com a sua prática docente, o autor afirma que o estudo teve como base as percepções dos professores.

Como conclusão, Hartwick (2015) indicou que muitos professores acreditam em Deus e parece que a sua crença influencia a sua prática.

Por seu lado, Bertram-Troost e colaboradores (2015) apresentaram o seu estudo sobre como as escolas primárias protestantes holandesas se posicionam com a diversidade cultural

e religiosa da sociedade holandesa. O estudo contou com uma parte qualitativa e outra quantitativa, através de questionários e entrevistas.

Bertram-Troost e colaboradores (2015) informaram que o estudo teve início com uma série de entrevistas semi-estruturadas junto dos responsáveis escolares, de modo a analisar como os diretores percebem e vivem a identidade da escola onde trabalham, considerando as alterações que as escolas devem lidar ao nível do desenvolvimento global dos alunos, os seus resultados académicos e as exigências do governo. Em seguida, foi elaborado um questionário, com uma escala de tipo Likert de cinco níveis, que foi divulgado pela internet, entre todas as escolas primárias que pertencem a uma associação de educação protestante holandesa.

A partir das respostas do questionário foram organizados três modelos de escolas. O primeiro, onde se apresenta o desenvolvimento pessoal enquanto elemento muito importante para o projeto da escola, onde a educação religiosa surge como aspeto importante desse desenvolvimento.

O segundo tipo corresponde às escolas que consideram o desenvolvimento de competências fundamentais e o seu contributo para o equilíbrio das oportunidades dos alunos para a sociedade. Deste modo, a escola procura preparar os alunos para uma sociedade multicultural. Neste contexto, a educação religiosa não é um dos principais objetivos deste modelo de escola.

O terceiro tipo procura desenvolver uma atenção equilibrada à educação dos alunos em todos os domínios. A construção de significado assume-se como um elemento importante que recebe muita atenção na educação religiosa. Esta descoberta reduziu o número de modelos de escolas para três, em vez de quatro, deixando cair o modelo de escolas segregadas, caracterizado pela homogeneidade religiosa seguindo uma interpretação exclusiva da verdade religiosa que professam, como afirmava a literatura (Wardekker & Miedema, 2001).

Bruce e Bailey (2014) apresentaram os resultados e descrição do seu estudo de análise do conteúdo na área do ensino inglês em todos os níveis de ensino não universitário, verificando até que ponto respondem aos desafios da crescente diversidade religiosa e da ignorância religiosa.

Após a análise documental, os investigadores verificaram que a preocupação com questões religiosas não é um fator importante na preparação e desenvolvimento dos professores de inglês e apenas oito dos 30 programas de ensino de inglês têm menções explícitas ao conteúdo religioso.

Nos artigos de pesquisa da área do ensino de inglês, que se relaciona com a religião, o mais recente é 1997 (Bruce & Bailey, 2014), realidade que demonstra a falta de investigação neste âmbito. Ainda que a religião seja um elemento com visibilidade na literatura sobre o currículo, esta quase não possui visibilidade nos documentos relacionados com a preparação dos professores e no desenvolvimento da sua ação docente. Deste modo, Bruce e Bailey (2014) concluíram que o estudo deixa o apelo para que o ensino do inglês não esqueça o desafio crescente da diversidade religiosa da América.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1 – O Problema e Objetivo da Pesquisa

Uma vida sem procura não é digna de ser vivida pelo homem

Platão, Apologia de Sócrates, 38a

O ser humano procura, ao longo da vida, concretizar uma das mais profundas e significativas aspirações do seu coração: procurar a verdade. Este desejo, que dá sentido à sua existência, motiva-o a procurar, atendendo à importância que esta verdade tem para si e para os outros que o rodeiam. Assim, acolhendo as palavras de Platão, e procurando este sentido profundo da vida humana, enveredar pelo caminho da procura e da investigação, de modo a conhecer a realidade que nos envolve, torna possível a aquisição de um pouco dessa verdade.

De facto, a natureza dinâmica da ação do investigador leva-o a aprofundar a realidade, para a melhor conhecer. Consciente de que esta realidade é muito vasta para a conhecer na sua totalidade, razão pela qual, este processo de pesquisa segue um aprofundamento por áreas de interesse e conhecimento, definidas por preocupações pessoais ou profissionais, procurando uma resposta a um problema com que se depara, com a consciência de que é possível encontrar essa resposta.

No nosso caso, o problema insere-se na área da educação, de modo particular no contexto da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, problema esse, que nos impulsiona a dar luz não só ao lugar desta disciplina no âmbito da educação, como também apresentar as perceções dos alunos em relação à disciplina. De facto, o investigador que procura na sua pesquisa aprofundar a realidade da educação, deve ter presente, que este campo é muito distinto e específico comparativamente a outras áreas de atividade e saber humano, também sujeitas à investigação, por um lado, atendendo à dificuldade de definir o seu conceito, e, por outro, porque no centro da sua atividade se encontra o ser humano, enquanto sujeito da educação, o sujeito a educar (Amado, 2014).

Todavia, a dificuldade não deve ser um impedimento, antes motivação para o desenvolvimento de um estudo aprofundado, procurando conhecer o fenómeno em estudo, um pouco mais do que já se conhece, mesmo quando se manifesta a grande complexidade no procedimento em que se define o problema de investigação, sendo considerado um dos momentos mais difíceis do processo de investigação (Tuckman, 2005).

Assim, examinando a realidade da educação, que se encontra diante de nós, e reconhecendo a sua grande dimensão que impossibilita o seu estudo na globalidade, existe um elemento que merece a nossa especial atenção, enquanto investigadores: como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica contribui para o contexto do currículo nacional e como os alunos e respetivo professor percecionam esse contributo.

Todavia, este problema poderia ser minimizado diante de uma pesquisa considerável, e respetiva publicação, cujo foco tratasse esta questão, desvelando novos caminhos e respostas. No entanto, ao aprofundarmos a literatura sobre esta questão, não foram encontrados estudos suficientes que nos permitam organizar soluções para este problema, pelo qual consideramos fundamental aprofundar esta relação e investigar como a disciplina contribui para o currículo nacional e identificar a que níveis este se concretiza.

Este problema engloba a dificuldade de ser ainda demasiado vasto para um estudo como é o presente, pelo qual se decidiu definir que a investigação teria como ponto de partida a seguinte questão: Quais os contributos educativos que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica proporciona aos alunos do nono ano do ensino básico?

A amplitude da questão levou-nos a definir quatro dimensões, em relação com os conteúdos prescritos pelo Programa da disciplina para o nono ano, de modo a analisar os contributos educativos da disciplina. As quatro dimensões foram descritas no valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida. Deste modo, fazendo corresponder a cada uma destas quatro dimensões apresentamos as seguintes subquestões:

Para a dimensão o *valor da vida humana ao nível intrapessoal*:

- Como é percecionada pelos alunos a dimensão da dignidade da vida humana?

- Em que medida a experiência pessoal dos alunos influencia as suas percepções relativamente à dignidade da vida humana?
- Que relação percecionam os alunos entre a dignidade da vida humana e a realização pessoal?

Para a dimensão o *valor da vida humana na relação interpessoal*:

- De que modo a dimensão da dignidade da vida humana é percecionada pelos alunos enquanto aprendizagem sobre o outro?
- Quais os contributos da partilha de experiências de ajuda ao outro para uma aprendizagem significativa, segundo a percepção dos alunos?
- Como é que o respeito pelo outro, baseado na dimensão da dignidade da vida humana, é percecionado pelos alunos?

Para a dimensão a *relação com a espiritualidade*:

- Como é percecionada pelos alunos a relação entre a religiosidade e a vida?
- Quais as percepções dos alunos relativamente à dimensão espiritual enquanto expressão cultural?
- Como é que a espiritualidade é percebida pelos alunos enquanto elemento comum em tradições religiosas distintas?

Para a dimensão o *projeto de vida*:

- Como é percecionada pelos alunos a relação entre a idealização no presente e a concretização do futuro?
- Em que medida a dimensão do projeto de vida é percecionada pelos alunos enquanto elemento que promove a conceção de alternativas com múltiplas possibilidades?

1.2 – Paradigma de Investigação

1.2.1 – Abordagem Qualitativa

Denzin e Lincoln (2018) apresentam a investigação qualitativa enquanto atividade que situa o observador no mundo. Essa atividade, que se constitui através de práticas interpretativas e materiais, estabelece uma relação com a realidade que se procura conhecer, tornando-a mais visível. Deste modo, a investigação transforma o mundo, não num sentido ontológico, mas representativo, pois a realidade em estudo passa a estar descrita nas observações do observador.

É precisamente esse “novo mundo” que procuramos com este estudo, visto que o problema estruturante da nossa investigação encaminha-nos para uma maior compreensão das percepções que os alunos apresentam sobre como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica contribui para a sua vida, nas dimensões relacionadas com o valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida. Este caminho deve, no entanto, ter em conta a indicação de LeCompte e Schensul (2010) quando nos refere que toda a atividade sistemática desenvolvida pelos seres humanos necessita de um plano de ação que guie os procedimentos a realizar. De facto, o plano que agora apresentamos, que segue o método qualitativo, procura descrever as reflexões, decisões e procedimentos que decorreram ao longo da investigação, onde se procurou registar os dados alcançados que manifestamente explicitam o que os sujeitos disseram, procurando aceder e descrever o que aconteceu, em detrimento da sua representatividade em termos de relação entre amostra e universo.

É verdade que, a opção pelo método qualitativo traz consigo a restrição de todo um plano experimental, onde as conclusões seguem a variável sistemática da causalidade, próprio do paradigma positivista, onde o foco é colocado na apreensão da realidade por meio da observação e experimentação. A lógica que este estudo seguiu é outra, tendo em vista a consciência de que para entrar em relação com algumas dimensões da vida do ser humano, em especial no que diz respeito ao modo como compreende determinadas alterações, vivências e aquisições, exige uma atenção ao significado que ele mesmo coloca nessas suas

explicações, constituindo-se uma realidade, cuja natureza se torna mais adequada de observar, seguindo uma lógica qualitativa. Esta, de facto, procura “estudar a realidade no seu ambiente natural, tentando entender e interpretar os fenómenos, segundo os significados que as pessoas lhe dão”, tal como indicam Denzin e Lincoln (2018, p. 43). Isto apenas se tornou possível mediante a recolha e estudo através de uma variedade de materiais empíricos que, no nosso caso, se constitui com ficha de caracterização, questionários abertos, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. Todos estes instrumentos foram organizados seguindo a configuração de um Estudo de Caso. Este desenho vai ao encontro da expressão de Bryman e Burgess (1994) que sugere uma dimensão dinâmica com momentos distintos e instrumentos diversificados, quebrando os métodos e fases rígidos do método quantitativo, num processo de pesquisa que congrega em conjunto os problemas, teorias e métodos com a vantagem de poder interagir diretamente com os sujeitos, realidade que segue a lógica do Estudo de Caso, que será apresentada com maior precisão em seguida.

Reconhecendo, assim, as potencialidades da abordagem qualitativa, que possibilita alcançar resultados, segundo uma lógica aberta e interativa, mas não interventiva, evitando uma coação do sujeito estudado num esquema fechado e já pré-orientado, como sugere Corbetta (2014), podemos indicar que a sua escolha e aplicação procurou compreender as potencialidades elencadas por Gialdino (2006) referindo quem e o que se estuda, as particularidades do método e o objetivo da investigação. Na verdade, interessa ao investigador o modo como o fenómeno é compreendido, experimentado e produzido por aquele que é estudado, mediante um método interpretativo e reflexivo, procurando descobrir o novo mundo definido pelo objetivo da investigação. O investigador procura descrever essa relação que se compreende única, no singular, e que, eventualmente, se pode transferir para outros contextos, depois de identificadas as suas particularidades.

Devemos, no entanto, seguir o conselho de Denzin e Lincoln (2018), que assumindo a pensamento de Clive Seale e colaboradores, evidenciando que o investigador deve evitar que a pesquisa qualitativa se desenvolva com falta de rigor, cuja baixa qualidade segue resultados estereotipados e de senso comum, não contribuindo em nada para um conhecimento e que assim se possa, efetivamente, definir. Denzin e Lincoln (2018), baseando-se no contributo de Atkinson e Delamont, defendem que a metodologia qualitativa deve seguir todo um conjunto

de estratégias rigorosamente aplicadas para poder alcançar um conhecimento que se possa denominar robusto e útil.

1.2.2 – O Estudo de Caso

Procurar apresentar o “novo mundo”, por meio das representações elaboradas pelo investigador, é um processo exigente e complexo. O investigador deve procurar o caminho, constituído por estratégias, instrumentos e ferramentas, que possa contribuir para que este “novo mundo” se torne não só mais visível, mas também mais acessível.

Já verificámos que a metodologia mais adequada ao nosso estudo se enquadra na metodologia qualitativa, contudo necessitamos de definir e clarificar que estratégia seguimos. Tendo em conta a grande variedade de estratégias que se integram dentro da metodologia qualitativa, chegámos à conclusão de que aquela que melhor nos podia ajudar na persecução da nossa investigação era o Estudo de Caso.

Para além do grande desafio e da notável dificuldade que envolvem empreender um Estudo de Caso, tal como nos indica Yin (2003), e que, por si só, poderia inspirar a atividade de estudo do investigador, reconhecemos que o Estudo de Caso se estabelece como estratégia que possibilita o conhecimento de fenómenos individuais, de grupo, organizacionais, sociais e políticos descrevendo a sua complexidade, como indica o já referido autor Yin (2003).

De facto, o Estudo de Caso torna possível ao investigador entrar na realidade que procura estudar “com sincero interesse de aprender como funcionam os trabalhos e contextos habituais e com vontade de abandonar as muitas presunções enquanto aprendemos” (Stake 1999, p. 15). Esta realidade pode surgir por uma situação que nos é imposta pelo trabalho ou pela curiosidade, ou, então, quando nos confrontamos com uma questão que merece o trabalho de ser investigada, tendo em conta a necessidade de uma compreensão geral que nos é possível, segundo a estratégia de um Estudo de Caso, como nos sugere Stake (1999).

Reconhecemos que o Estudo de Caso não se apresenta como uma estratégia perfeita, evidenciando fragilidades que devemos ter em conta. Assim, quando falamos de generalização de conclusões retiradas de um Estudo de Caso devemos reconhecer que essa generalização não segue a lógica estatística, mas analítica. A generalização estatística baseia-

se na proporcionalidade existente entre a amostra e o universo, contudo, a generalização que o Estudo de Caso possibilita, incide sobre a proposição teórica que se desenha das suas conclusões (Yin, 2003).

Temos também consciência de que o Estudo de Caso não foi inicialmente muito bem aceite por uma perspectiva mais tradicional, cuja aferição se baseou, não tanto no conjunto de procedimentos da estratégia em si, mas em algumas falhas realizadas pelos investigadores na aplicação dos seus procedimentos. Entre as razões destas falhas podemos indicar alguma falta de rigor, mas também, devida à inexistência de um manual ou guião que orientasse os procedimentos dos investigadores, tal como acontecia em outras estratégias de investigação, tal como nos refere Yin (2003). Contudo, esta perspectiva ajudou à consciencialização da aplicação dos procedimentos, procurando sempre o rigor e o trabalho sistemático, próprio de um estudo científico.

Deste modo, podemos afirmar, juntamente com Yin (2003), que o Estudo de Caso se apresenta como uma estratégia de estudo que assume um método abrangente e que engloba um grande detalhe no que diz respeito ao design do estudo, às técnicas diversificadas para recolha dos dados e uma abordagem específica relativamente à análise de dados.

O Estudo de Caso manifesta todo um potencial, enquanto estratégia para o nosso estudo, visto que permite uma proximidade com a realidade que pretendemos conhecer em contacto imediato com os seus atores. Na verdade, é precisamente esta nota que Amado e Freire (2014) apresentam na sua tentativa de definição de Estudo de Caso, inspirada nas palavras de Gall e colaboradores, quando afirmam que o Estudo de Caso se constitui como um estudo em profundidade que procura conhecer o fenómeno no seu contexto natural ao refletir as perspetivas dos participantes. Esta realidade, devido à sua complexidade, suscita múltiplos aspetos que podem ser estudados, realidade que o investigador deve ter em conta e que o guia no momento de seleccionar o que realmente deve ser o foco da sua recolha e análise, decisão que é clarificada à luz do problema e das questões de investigação. Sobre esta indicação, Yin (2003) enumera vários componentes que devem guiar a elaboração, aplicação e análise do Estudo de Caso. Entre estes componentes, o autor indica como primeiro a relação e definição da estratégia, realidades que associa à pergunta de investigação.

Relativamente às vantagens que encontramos no Estudo de Caso, podemos elencar as seguintes, confrontando com o elenco de Arjona e Aguilar (2014):

- Coloca o investigador em contacto direto com a realidade que procura conhecer, procurando, deste modo, um conhecimento em profundidade;
- Tratando-se de uma situação, ou processo, que aconteceu a alguém, pelo qual se torna possível aceder à realidade ou à percepção da realidade que o sujeito tem;
- Desenvolve a capacidade de utilizar um grande leque de soluções ou alternativas viáveis para aplicar diante da realidade que procura conhecer visto que esta é mutável;
- Potencia a capacidade de interação com os outros e consigo mesmo;
- Combina um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados para que o investigador possa aceder às especificidades da realidade que constata no estudo;
- Identifica, a partir de um caso, a especificidade dos atributos que se encontram nos diferentes ambientes.

1.2.3 – Desenho do Estudo

Taylor e colaboradores (2016) assinalam que o cenário ideal para o desenvolvimento de um estudo seria aquele onde o investigador pudesse aceder facilmente aos sujeitos em estudo e recolher os dados necessários para realizar as devidas conclusões. Todavia, sabemos que este cenário é apenas o ideal, pois todo o estudo é confrontado com dificuldades de várias ordens: temporais, espaciais, económicas, materiais e até a própria disponibilidade dos sujeitos que nem sempre se encontra ajustada à do investigador.

No presente estudo, cujo desenho agora apresentamos, alguns desses constrangimentos foram também sentidos, realidade que se plasmou na necessidade de um prolongamento temporal mais extenso do que inicialmente estava previsto. Porém, estas dificuldades devem ser assumidas como um desafio, concretizando as palavras de Taylor e colaboradores (2016) que nos asseguram que todo o estudo exige um trabalho árduo, diligência, paciência e perseverança para podermos concluir o projeto que se delineou, mesmo que esse processo envolva uma reestruturação do que inicialmente se tinha idealizado concretizar.

Tal como já foi referido, o presente estudo seguiu como estratégia o Estudo de Caso, concretizado numa escola junto de todos os alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no nono ano de escolaridade⁹. O nosso objetivo foi aceder às percepções dos alunos procurando evidenciar em que medida a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica contribuiu para um desenvolvimento das dimensões relacionadas com o valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida. Reconhecendo a complexidade deste processo, da sua observação e a especificidade do Estudo de Caso, observamos a necessidade de seguir a indicação de Yin (2003) quando este constata, em relação ao Estudo de Caso, a utilização de técnicas diferenciadas para a recolha de dados, visto este caminho ser o mais profícuo.

Deste modo, definimos que o presente estudo iria desenvolver-se tendo em conta os seguintes instrumentos¹⁰:

- Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes)

A ficha CIP foi aplicada a todos os 34 alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, provenientes de seis turmas do nono ano de uma escola situada na periferia do distrito do Porto, mas que se encontravam agregadas em duas. A sua aplicação decorreu no início do ano letivo de 2016-2017, mais concretamente no mês de outubro de 2016, tendo a sua realização demorado cerca de 45 minutos. A ficha CIP, antes de ser aplicada aos alunos em estudo, contou com uma aplicação piloto no final do mês de setembro a duas turmas (cada uma com cerca de 30 alunos), de uma outra escola, que não participaram no presente estudo, de modo verificar o grau de compreensão das questões da parte dos alunos e o tempo necessário para a sua resolução.

⁹ As referências mais completas sobre a escola e os participantes serão apresentadas na parte “1.3 – Caracterização dos participantes” que descreve os participantes no estudo.

¹⁰ Uma descrição mais detalhada sobre os instrumentos e procedimentos é apresentada nas secções correspondentes: “1.4 – Os instrumentos de recolha” e “1.5 – Os procedimentos de recolha”.

- Questionário de respostas abertas DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)

O questionário aberto DiERPaVi foi aplicado a 31 alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, os mesmos que em outubro já tinham realizado a ficha CIP. Destaca-se que do número total de alunos inscritos na disciplina, no início do ano (34), há a registar a perda de três, devido a transferência de escola.

Este questionário foi aplicado no ano letivo 2016-2017 em dois momentos distintos. O primeiro decorreu em janeiro de 2017 e o segundo em junho de 2017. Para a realização do questionário, em cada um dos momentos, foram necessárias duas aulas, ou seja, 90 minutos (duas sessões de 45). O questionário DiERPaVi antes de ser aplicado aos alunos em estudo, contou também com uma aplicação piloto junto das duas turmas que também tinham realizado a aplicação piloto da ficha CIP. Esta aplicação piloto ocorreu no mês de dezembro com o intuito de verificar a adequação das questões, o seu grau de clareza e o tempo necessário para a sua resolução.

- Grupos de Discussão

Do grupo de 31 alunos que realizaram o questionário aberto DiERPaVi nos seus dois momentos (janeiro e junho), o investigador constituiu dois grupos de seis alunos, num total de 12, respeitando a divisão original de cada uma das turmas. Para a constituição de cada um dos grupos, o investigador recorreu aos dados da ficha CIP e estabeleceu alguns critérios para realizar a seleção. Assim, a escolha dos seis alunos, para cada grupo, procurou seguir uma distribuição equilibrada dos seguintes critérios: a) sexo (três feminino e três masculino); b) diálogo familiar sobre assuntos religiosos (três sim e três não); c) características sociais assinaladas pela profissão e nível académico dos pais (dois com perfis mais elevados; dois com perfis intermédios; e dois com perfil mais baixo). Do questionário DiERPaVi foi possível retirar mais um elemento para a constituição do grupo que constava no: d) sucesso académico dos alunos (dois

com resultados elevados; dois com resultados intermédios; e dois com resultados mais baixos). Este item foi recolhido a partir do questionário DiERPaVi nos dois momentos da sua aplicação tendo em conta a impossibilidade do investigador ter acesso às pautas de avaliação dos alunos, em conformidade com a indicação da Comissão Nacional da Proteção de Dados, em vigor a partir do ano letivo 2016-2017.

Cada grupo de discussão realizou duas sessões de 45 minutos cada, num total de 90, em junho de 2017. A primeira sessão decorreu no horário semanal em que os alunos tinham a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Todavia, a segunda sessão, ainda que tenha decorrido dentro do período letivo, foi realizada numa hora diferente da hora da disciplina.

- Entrevista semiestruturada

Outro elemento que consideramos importante adicionar ao desenho do nosso estudo foi uma Entrevista semiestruturada ao professor que durante o ano letivo 2016-2017 lecionou a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ao grupo de alunos que participaram no estudo.

Esta entrevista decorreu no ano letivo seguinte ao estudo junto dos alunos, e procurou consolidar algumas categorias, mediante o contributo prestado pelo professor, que estavam já assinaladas por meio da análise que o investigador realizou mediante as contribuições dos alunos.

Outro instrumento que acompanhou o estudo foram as notas de campo, cuja utilidade se mostrou notória, não só ao longo do estudo, mas também no momento da descrição do desenho do estudo, na caracterização dos participantes e na apresentação dos dados. De facto, tal como aponta Jan Nespore (2006), realidades que pareciam marginais no momento em que foram registadas, podem, ao longo do desenrolar do estudo, evidenciar a sua importância.

Emerson e colaboradores (1995) referem que o bloco de notas não só se constitui partindo de uma descrição passiva dos factos, procurando apresentar o que se passou, mas um processo ativo de interpretação e construção do sentido, visto a impossibilidade de

registar integralmente todos os factos e as suas circunstâncias. Assim, as notas de campo organizaram-se, enquanto produto que reflete as convenções, que operaram os eventos que o estudo procura apresentar.

As notas de campo constituíram uma rotina ao longo do estudo, procurando registar as diferentes atividades o mais brevemente possível, após a concretização dos eventos. Esta preocupação vai ao encontro da recomendação apresentada por Emerson e colaboradores (1995), os quais indicam a importância de detalhar os processos de interação que chegavam ao investigador procurando, deste modo, preservar a descrição de alguma tendência de recriação homogeneizadora entre o relato e o pensamento do investigador. Por sua vez, Taylor e colaboradores (2016) recordam que uma boa estratégia para um estudo qualitativo é anotar tudo o que possa ser lembrado sobre a observação, pois se não for anotado é como se nunca tivesse existido.

Um dos elementos mais frequente que o bloco de notas refere, trata-se da descrição dos diálogos com o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que a lecionava junto dos alunos, que participaram no estudo. Entre esses diálogos encontram-se a preparação do estudo com a respetiva planificação do ano letivo, o *feedback* do professor no que diz respeito às aprendizagens dos alunos, a preparação da aplicação dos instrumentos junto dos alunos participantes no estudo, assim como a sua perceção sobre o modo como os alunos colaboraram no estudo.

1.3 – Caracterização dos Participantes

A escola, onde se realizou o nosso Estudo de Caso, tratava-se de uma escola agregada num Agrupamento constituído por nove estabelecimentos de ensino, que compreendia o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, à qual apelidamos simplesmente de Escola, tendo em vista o critério de anonimato. A sua localização encontra-se na periferia do distrito do Porto, o que nos permite afirmar que a sua configuração se trata de semiurbana.

O Agrupamento era constituído por cerca de 3000 alunos divididos em 120 turmas. Contava com um corpo docente de cerca de 250 professores, onde mais de 85% pertencia aos

quadros e mais de 90% contava com uma experiência igual ou superior a 10 anos de serviço letivo.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, aproximadamente 40% dos alunos beneficiavam de auxílios económicos. No que diz respeito às habilitações académicas dos progenitores, 13% dos pais e 21% das mães tinham formação superior e 26% dos pais e 32% das mães possuíam formação do ensino secundário, estando a restante percentagem distribuída no ensino básico.

Destaca-se a oferta de complemento curricular que o Agrupamento dinamizava ao nível cultural, artístico, cívico e desportivo.

Delimitando agora a nossa descrição ao nível da Escola, onde decorreu o Estudo de Caso, podemos afirmar que se tratava de uma escola básica, onde era ministrado o segundo e terceiro ciclos do ensino básico. No nono ano de escolaridade, a Escola possuía cinco turmas no ano letivo de 2016-2017, com um total de quase 140 discentes. Destes, 34 estavam no início do ano letivo inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, os quais passamos agora a caracterizar de modo mais pormenorizado, tendo em conta os dados recolhidos na ficha CIP aplicada no início do ano letivo.

Entre os participantes 10 são do sexo masculino (29,4%) e 24 do feminino (70,6%), tal como podemos verificar no Quadro 4.

Quadro 4

Distribuição dos alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Escola em função do género

	Frequência	Percentagem
Masculino	10	29,4
Feminino	24	70,6
Total	34	100

Relativamente às idades dos alunos podemos afirmar que se distribuem entre os 13 e os 16 anos, sendo que, a maioria dos alunos, isto é, 28, se encontra com 14 anos, o que

corresponde a 82,4%, pelo que a média total de idades é 14,03, e o seu desvio padrão de 0,52, tal como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5

Idades e médias de idades dos alunos

	Frequência	Porcentagem	Média	Desvio Padrão
13	3	8,8		
14	28	82,4		
15	2	5,9		
16	1	2,9		
Total	34	100	14,03	0,52

Quanto às habilitações académicas do pai, podemos constatar da verificação dos dados presentes no Quadro 6, que a grande maioria possui apenas como percurso académico o ensino básico, ou seja, 21 (correspondendo a 61,6%) de todos os pais. Seguem-se nove (26,4%) que alcançaram o ensino secundário. Finalmente apenas três (9%) dos pais possuem habilitações do ensino superior, sendo que um (3%) dos alunos, desconhecendo a habilitação académica do seu pai, não respondeu à questão.

Quadro 6

Habilitações académicas do pai

	Frequência	Porcentagem
Ensino Básico	21	61,6
Ensino Secundário	9	26,4
Ensino Superior	3	9
Omisso	1	3
Total	34	100

Relativamente às habilitações académicas da mãe, verificamos que 11 (32,3%) possuem o ensino básico. A grande maioria, isto é, 20 (58,8%) das mães, possui o ensino secundário e apenas duas (5,9%) alcançaram o ensino superior. Há ainda a registar que um (3%) dos alunos não respondeu à questão, tal como podemos analisar no Quadro 7.

Quadro 7

Habilitações académicas da mãe

	Frequência	Percentagem
Ensino Básico	11	32,3
Ensino Secundário	20	58,8
Ensino Superior	2	5,9
Omisso	1	3
Total	34	100

Da análise dos dados do Quadro 6 e Quadro 7 podemos concluir que o número de mães é quase metade comparativamente ao dos pais, no que diz respeito à habilitação académica no ensino básico, realidade que manifesta um maior grau académico em relação às mães, pois no ensino secundário são 58,8% comparando com os 26,4% dos pais. Todavia, o número de pais é um pouco mais elevado no que diz respeito aos detentores do ensino superior, perfazendo 9% em comparação com as mães que possuem 5,9%.

Relativamente à religiosidade dos progenitores (ver Quadro 8), a grande maioria, isto é 26 (76,5%) dos alunos, afirmou que a sua família é religiosa. Este dado pode ser uma das razões pelo qual 31 (91,2%) dos alunos indicaram ter recebido uma educação religiosa, como consta no Quadro 9, e 30 (88,2%) dos alunos terem declarado que frequentaram a catequese, como consta no Quadro 10.

Quadro 8

Vivência religiosa familiar

	Frequência	Porcentagem
Não	3	8,8
Sim	26	76,5
Não Sabe	5	14,7
Total	34	100

Quadro 9

Recebeu uma educação religiosa

	Frequência	Porcentagem
Não	3	8,8
Sim	31	91,2
Total	34	100

Quadro 10

Frequentou a catequese

	Frequência	Porcentagem
Não	4	11,8
Sim	30	88,2
Total	34	100

Contudo, estes dados quando comparados com a prática religiosa, quer do pai, quer da mãe manifestam uma acentuada diferença. De facto, 24 (70,6%) dos alunos indicaram que o pai não possui uma prática religiosa ativa (ver Quadro 11), assim como 23 (67,6%) dos alunos realizam a mesma constatação em relação à mãe (ver Quadro 12). Mediante a observação destes dados, parecem existir evidências que apontam para a dimensão religiosa em família compreender um domínio muito mais vasto do que a observância ou prática de determinados

atos ou ritos exteriores, pois apenas três (8,8%) dos alunos referem que a sua família não é religiosa, nem receberem uma educação religiosa, ou não frequentaram a catequese, segundo indicam quatro (11,8%) dos alunos, como podemos verificar nos dados dos Quadros 8, 9 e 10.

Quadro 11

Prática religiosa do pai

	Frequência	Percentagem
Não	24	70,6
Sim	9	26,5
Não sabe	1	2,9
Total	34	100

Quadro 12

Prática religiosa da mãe

	Frequência	Percentagem
Não	23	67,6
Sim	11	32,4
Total	34	100

Por outro lado, verificamos que 19 (55,9%) dos alunos afirmam não ter conversas em família sobre assuntos religiosos e apenas 15 (44,1%) constataam ter diálogos, cujo conteúdo esteja relacionado com a religião. Esta realidade não deixa de possuir algum significado em relação à compreensão da dimensão religiosa em família, como o modelo de educação que a maioria dos alunos responde ter recebido. Dos presentes dados, podemos aferir que a maioria destes alunos recebeu a sua educação religiosa fora de casa e não de modo direto com os seus familiares (pais). A base desta afirmação encontra-se nos indicadores que apontam em cerca de 70,6% uma ausência de prática religiosa ativa do pai, assim como em 67,6% em relação à da mãe e 55,9% dos alunos mencionam a não existência de conversas sobre assuntos

religiosos em família. Por outro lado, a maioria dos alunos, ou seja, 76,5% afirma que a sua família é religiosa e 91,2% que recebeu uma educação religiosa.

Quadro 13

Conversa em família sobre assuntos religiosos

	Frequência	Porcentagem
Não	19	55,9
Sim	15	44,1
Total	34	100

Um outro dado que podemos analisar nesta caracterização é que estes alunos parecem procurar, para além da catequese, um outro espaço que os elucidie sobre o fenómeno religioso no espaço onde passam a maior parte do seu tempo, isto é, na escola. Tal como podemos observar no Quadro 14, a maior parte dos alunos, ou seja, 24 (70,6%) declara ter sido sua a decisão de frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e sete (20,6%) indicam que se tratou de uma decisão em conjunto com os pais. Em continuidade com estes dados está a referência dos alunos sobre a frequência da disciplina, onde se destaca que apenas um (2,9%) indica nunca ter frequentado a disciplina, como consta do Quadro 15.

Quadro 14

Decisão de frequentar a disciplina de EMRC

	Frequência	Porcentagem
Aluno	24	70,6
Pais	1	2,9
Aluno e Pais	7	20,6
Outros	1	2,9
Omisso	1	2,9
Total	34	100

Quadro 15

Frequentou a disciplina de EMRC

	Frequência	Porcentagem
Não	1	2,9
Sim	33	97,1
Total	34	100

Estes dados tornam-se ainda mais expressivos se verificarmos a frequência em anos da disciplina, presente no Quadro 16. De facto, apenas um (2,9%) dos alunos afirma nunca ter frequentado a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Dos restantes, cinco (14,7%) indicaram que frequentaram a disciplina um ano, sete (20,6%) frequentaram dois anos, três (8,8%) frequentaram três anos, e 18 (52,9%), que corresponde a mais de metade, indicaram a frequência de quatro anos. É necessário sublinhar que estes alunos, que se encontram no nono ano de escolaridade, apenas tiveram como oferta a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica a partir do quinto ano do ensino básico, o que significa que mais de metade frequentou sempre a disciplina.

Quadro 16

Número de anos que frequentou a disciplina de EMRC

	Frequência	Porcentagem
0	1	2,9
1	5	14,7
2	7	20,6
3	3	8,8
4	18	52,9
Total	34	100

Outra informação que importa sublinhar é a motivação para se inscreverem na disciplina visto que, tal como consta no Quadro 14, a decisão pela opção da disciplina foi maioritariamente dos alunos ou em acordo com os pais. Entre as motivações mais indicadas (ver Quadro 17) estão as atividades promovidas pela disciplina (61,8%) e a pessoa do professor (55,9%) que neste caso tinha já sido docente destes alunos alguns anos antes. No entanto, existe uma razão mencionada por um número significativo dos alunos (41,2%) para a inscrição na disciplina: os valores e os conteúdos que não se aprendem noutras disciplinas. Este item pode ser complementado com outros motivos, mas que corroboram este papel distinto e complementar da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica: ajuda no dia a dia (11,8%); interesse na religião (5,9%); gosta (2,9%); e a cultura (2,9%).

Dois (5,9%) dos alunos afirmam, ainda, que o motivo da sua inscrição na disciplina se deveu à opinião dos colegas, realidade que manifesta como entre pares a própria frequência da disciplina, pode desempenhar um papel na procura de informação e educação.

Quadro 17

Motivações para inscrição na disciplina de EMRC

	Frequência	Percentagem
As atividades	21	61,8
O professor	19	55,9
Os valores e os conteúdos que não se aprendem noutras disciplinas	14	41,2
Ajuda no dia a dia	4	11,8
Interesse na religião	2	5,9
Opinião dos colegas	2	5,9
Gosta	1	2,9
Cultura	1	2,9
Não Responde	1	2,9

É necessário destacar que a resposta a esta questão envolveu uma lógica distinta das anteriores, visto que este item de resposta aberta procurou que os alunos participantes no estudo indicassem, sem qualquer indicação prévia, as suas motivações, pelo que o número

de respostas e as respectivas percentagens não surgem em valores absolutos, mas relativos ao número de razões/motivações que os alunos livremente apontaram, pois cada um, na sua maioria, considerou mais do que uma razão/motivação para a sua inscrição.

Com estes dados podemos complementar a caracterização do grupo de alunos que participou no estudo, evidenciando algumas relações entre a sua formação religiosa e a opção pela inscrição na disciplina. De facto, é evidente o número de alunos que relata ter decidido frequentar a disciplina por iniciativa própria (70,6%) e o número (52,9%) que sempre frequentou a disciplina procurando para a sua vida um espaço, onde pode aprender valores, conhecimentos e experiências que não encontra em outros espaços, tal como grande parte (41,2%) indica como razão para frequentar a disciplina.

Um último dado, que apresentamos nesta caracterização é a participação dos alunos em atividades de voluntariado. O Quadro 18 indica que sete (20,6%) dos alunos participaram ativamente numa atividade de voluntariado, em comparação aos 25 (73,5%) que afirmam não terem participado. Entre as iniciativas de voluntariado elencadas pelos alunos verificamos que quatro indicam ter participado na recolha de alimentos, colaborando na iniciativa do Banco Alimentar ou com outras instituições. Podemos, ainda, referir que o voluntariado realizado por estes alunos passou, também, pela recolha de kits de higiene pessoal, roupa para bebés e crianças, assim como brinquedos. As ações de voluntariado referidas tinham como intuito auxiliar pessoas sem abrigo, crianças institucionalizadas e idosos que viviam em lares. Dois dos alunos aludem que as atividades de voluntariado foram promovidas pela catequese.

Quadro 18

Realizou ação de voluntariado

	Frequência	Percentagem
Não	25	73,5
Sim	7	20,6
Omisso	2	5,9
Total	34	100

Tal como podemos verificar no Quadro 17, uma das motivações mais significativas para a inscrição dos alunos na disciplina foi o professor (55,9%). Tendo em conta esta realidade, e tratando-se de um Estudo de Caso, consideramos importante integrar o professor neste estudo, não só para compreendermos como o seu papel pode funcionar como catalisador de motivação para a inscrição na disciplina, mas, também, para observarmos as suas perceções relativamente ao caminho que os alunos realizaram ao longo do ano letivo. Ainda que o professor tenha sido parte ativa ao longo do estudo, pela sua prestação na recolha de dados na ficha CIP e no questionário aberto DiERPaVi, na planificação do ano juntamente com o investigador e no *feedback* que ia realizando em diferentes momentos do estudo registados no bloco de notas, o investigador solicitou ao professor a realização de uma entrevista semiestruturada.

Assim, é também importante apresentar um breve perfil do professor.

O professor era um jovem docente, com idade de 32 anos. Iniciou o desempenho da docência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica em 2008, tendo concluído o Mestrado em Ciências Religiosas, via ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, em 2015, com o qual alcançou a sua profissionalização.

No ano letivo de 2016-2017, o professor lecionava em três estabelecimentos de ensino, com alunos do quinto ao nono ano do ensino básico. Apesar das dificuldades inerentes ao facto de trabalhar em mais do que um estabelecimento de ensino, essa realidade foi facilitada porque o mesmo já tinha sido professor da maioria destes alunos.

Pelas referências dadas pelo professor, que o investigador registou no seu bloco de notas, podemos indicar que o seu trabalho foi realizado tendo como base a proximidade com os alunos, procurando conhecer a sua realidade e, diante dela, desenvolver uma relação pedagógica de aprendizagem, tendo em conta as suas características e contextos pessoais. Verificamos, ainda, a aplicação de estratégias diferenciadas, promovendo uma participação em diálogo e o uso de argumentação crítica no processo da aprendizagem.

1.4 – Os Instrumentos de Recolha

1.4.1 – Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes)

A ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes) foi elaborada especificamente para esta investigação, instrumento que permitiu o conhecimento inicial dos alunos que participaram neste estudo, enquanto meio de aproximação à sua realidade. Assim, foram elaborados 33 itens, agrupados em cinco partes: a) – o aluno; b) – agregado familiar, c) – vida escolar, d) – experiência com o religioso, e) – a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ver Anexo 1). A maior parte das questões (19) era de escolha múltipla, sendo as restantes 14 de resposta aberta (ver Anexo 1). Por meio dos itens foi possível ao investigador ter um conhecimento inicial do grupo que participou no estudo identificando o sexo, idade, turma, profissão e habilitação académica dos pais, a vivência ou não religiosa familiar, a frequência ou não da catequese, a frequência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, as motivações para a inscrição na disciplina, o sucesso escolar em anos anteriores, a participação em atividades de voluntariado.

Witzel (2000) salienta que, a utilização de um breve questionário permite recolher um conjunto de dados e características sociais que permitirão ao investigador tomar algumas decisões relativamente ao seu estudo, realidade que se concretizou no conhecimento do grupo em estudo, assim como na constituição dos grupos de discussão.

Para a elaboração da ficha CIP foi realizada uma versão piloto, a qual foi aplicada a duas turmas de alunos da mesma faixa etária e nível académico, com cerca de 30 alunos cada, de quem o investigador era professor.

Para a elaboração da ficha CIP, na versão piloto, o investigador formulou vários modelos, nos quais foi realizando alterações de modo a clarificar as questões. Por exemplo no grupo IV – Experiência do Religioso, inicialmente a modalidade de perguntas era fechada de duas respostas (sim ou não), contudo, verificamos que seria mais completo introduzir uma terceira opção (não sei) para ampliar a possibilidade de resposta, nas quatro primeiras questões. Também neste grupo, a questão 4.4 foi reformulada procurando uma maior clareza no que era pedido. Inicialmente a questão estava formulada da seguinte forma: A tua família

(pais) pertence a alguma religião, que não seja a cristã? Este tipo de questão não só não permitia verificar a existência de algum membro de uma igreja cristã não católica, como circunscrevia a família aos pais. Assim verificamos que a questão se tornaria mais clara e ampla redigida da seguinte forma: Na tua família existe alguma prática religiosa que não seja a católica?

Uma outra alteração foi em relação às questões 4.10 e 5.4. Estes itens perguntavam se o aluno tinha frequentado a catequese (4.10) e a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (5.4). Contudo, não saberíamos se os alunos tinham frequentado apenas um ano ou realizado todo o percurso de catequese e da disciplina. Assim, foram adicionadas mais duas questões (4.11 e 5.5) onde se solicita para indicar os anos em que frequentou, quer a catequese, quer a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Relacionada com a frequência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, consideramos, também, importante introduzir um item de resposta aberta, onde o aluno indicasse a razão ou razões para frequentar a disciplina, de modo a que o investigador tivesse acesso às motivações dos alunos para a frequência da disciplina.

Com os alunos que realizaram a versão piloto foram identificadas algumas fragilidades desta versão ao nível da compreensão e clareza da redação dos itens que eram apresentados, os quais foram reformulados para que o instrumento fosse o mais adequado à sua finalidade e os alunos pudessem contribuir com a sua participação, sem que esta fosse condicionada por alguma dificuldade de compreensão dos itens.

Entre essas alterações destacamos a necessidade de indicar na escolaridade do pai e da mãe a referência ao ano de escolaridade ou grau académico, pois alguns dos alunos evidenciaram alguma dificuldade na compreensão da palavra escolaridade, não sabendo o que responder.

Uma outra alteração foi, também, realizada na questão 5.3 quando era pedido aos alunos para justificarem a sua inscrição na disciplina, tendo em conta a pessoa que decidiu a inscrição. Alguns dos alunos fizeram menção de que a justificação era já pedida na questão anterior (5.2), onde era pedido para indicar as razões da inscrição, sendo que a justificação da questão 5.3 faria repetir as mesmas razões.

Seguiu-se uma posterior reflexão sobre o instrumento que procurou seguir as sugestões e dificuldades dos alunos, que participaram na versão piloto da ficha CIP de modo a evitar qualquer tipo de dificuldade ou ambiguidade no momento da sua aplicação junto dos alunos, que participaram no estudo.

Dos resultados apresentados na ficha CIP foi possível ao investigador, seguindo uma lógica de diversificação, estabelecer os seguintes critérios para a constituição dos dois grupos de alunos que participaram nos Grupos de Discussão os seguintes: a) o sexo; b) diálogo em família sobre assuntos religiosos; c) profissão e grau académico dos pais.

1.4.2 – Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)

Cohen e colaboradores (2018) referem que a pergunta é uma oportunidade que o investigador possui para encontrar alguma luz numa determinada problemática. Esta constatação levou os mesmos autores a designarem o questionário como um instrumento de recolha de informação que permite alcançar o público do seu estudo de um modo económico, fiável e veloz.

Este instrumento tem ainda a possibilidade de ser aplicado sem a presença do investigador, circunstância que, se por um lado, não permite uma abordagem presencial a qualquer dúvida que possa surgir ou uma supervisão da completa contribuição de todos os itens, torna a prestação do grupo em estudo mais privada, sem a pressão de um elemento estranho, realidade que pode contribuir para uma resposta mais fiel à sua visão. Procurando seguir esta lógica, definimos, como segundo momento de recolha de informação, a aplicação de um questionário de respostas abertas, onde os alunos puderam apresentar a sua visão, descritas com as suas próprias palavras, evitando limitações que uma pré-adaptação de resposta, presente num outro tipo de instrumento, poderia suscitar.

O período de elaboração deste instrumento foi de todos o mais demorado, tendo em conta a complexidade que a operacionalização de um questionário envolve. A este propósito, Cohen e colaboradores (2018) recordam que é necessário definir um objetivo geral ou os vários objetivos e delinea-los em campos concretos, expressos em questões, cujas respostas

contribuam para elementos capazes de serem recolhidos e estudados. Foi, procurando seguir este itinerário, que as 18 questões que constituem o questionário aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida) foram elaboradas (ver Anexo 2).

Para tal, foram organizados os diferentes conteúdos presentes no programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e, partindo destes, delineadas questões capazes de obter, da parte dos alunos participantes no estudo, respostas nas quais expressassem as suas aprendizagens no que concerne às dimensões do valor da vida humana ao nível intrapessoal, valor da vida humana na relação interpessoal, relação com a espiritualidade e projeto de vida.

A redação dos itens de resposta aberta foi definida tendo como alicerce a seguinte estrutura organizada nas seguintes partes: a) – Valor da vida humana ao nível intrapessoal; b) – Valor da vida humana na relação interpessoal; c) – Relação com a espiritualidade na diversidade de experiências / vivências; d) – O projeto de vida. Estas quatro dimensões encontram-se alinhados com os conteúdos prescritos pelo Programa da disciplina para o nono ano, e que permitiu guiar a nossa investigação analisando os contributos da disciplina.

Para verificar a aplicabilidade do questionário aberto DiERPaVi, tendo em conta a sua clareza, o investigador realizou uma aplicação piloto do mesmo. Na verdade, Oppenheim (1992) faz notar a importância da aplicação piloto, visto que, todos os aspetos de uma investigação necessitam de ser testados para garantir que estes funcionam de acordo com o planeado. Este autor sublinha, ainda, que os questionários devem ser testados e aprimorados antes da sua aplicação final, evitando problemas e dificuldades indesejadas. Deste modo, a aplicação piloto pode sugerir a melhoria da utilização de determinadas palavras, das instruções fornecidas e da numeração das perguntas, aprimorando o questionário e a sua aplicabilidade.

Esta versão piloto foi aplicada a duas turmas do nono ano (cada uma constituída por cerca de 30 alunos) de quem o investigador era professor, pois, tal como indica Oppenheim (1992), os participantes na aplicação piloto devem ser o mais semelhante possível aos da investigação principal.

Da aplicação piloto, o investigador registou algumas sugestões dos alunos, motivadas pela dificuldade de compreensão na formulação dos itens, assim como a não associação de

determinadas questões com o conhecimento / experiência que se procurava analisar. O investigador pediu, ainda, aos grupos de alunos algumas sugestões de reformulação nas questões do instrumento para que as mesmas se tornassem mais claras. Entre estas sugestões, descrevemos as seguintes: a) – No caso em que a pergunta se formulava “existe algum momento em que a vida tenha mais valor do que noutros” os alunos sugeriram “existe alguma fase da vida que tenha mais valor do que outras”. b) – Na questão “que aspirações achas que o ser humano tem na vida” sugeriram alterar para “que objetivos achas que o ser humano tem na vida”. c) – O mesmo quando se questionava “que razões consideras que levam as pessoas a aderirem a uma determinada religião” os alunos propuseram “quais as razões que levam as pessoas a seguirem uma determinada religião”.

Todavia, a observação geral dos dois grupos foi unânime em afirmar que os itens tinham sido compreendidos, realidade que posteriormente foi verificada e analisada no alcance dos campos pretendidos.

Após a reformulação, fundamentada no contributo dos alunos das duas turmas, o investigador realizou uma reflexão partilhada, tendo como base as novas alterações realizadas no instrumento para que nenhuma ambiguidade pudesse emergir da leitura dos itens, assim como da necessidade de, para além de uma resposta, apresentasse a justificação, a apresentação de uma ideia, a opção ou a experiência tendo em conta o conteúdo da questão.

Uma fragilidade que o investigador percebeu de imediato, aquando da aplicação do instrumento na versão piloto, foi a da impossibilidade do preenchimento do questionário DiERPaVi ser realizado num só bloco de 45 minutos, que corresponde ao tempo de uma aula. Contudo, e conscientes desta fragilidade, refletimos sobre os pontos fortes e fracos desta opção. Deste discernimento, optamos por manter o número de itens, ainda que para a sua resolução fossem necessárias duas sessões de aula.

Um último item foi colocado no questionário DiERPaVi para aferir os resultados escolares dos alunos do primeiro e segundo períodos do nono ano, tendo em conta a impossibilidade de o investigador ter acesso às pautas de avaliação dos alunos, em conformidade com a indicação da Comissão Nacional da Proteção de Dados, em vigor a partir do ano letivo 2016-2017.

Este dado foi depois integrado como critério de constituição dos grupos de discussão, associando-se aos restantes três que constavam da ficha CIP.

1.4.3 – Grupos de Discussão com Alunos

Para robustecer a validade das categorias geradas a partir das contribuições do questionário aberto DiERPaVi, nas suas duas aplicações e, deste modo, consolidar as conclusões que procuram dar resposta às questões de investigação, optamos por incluir no estudo a técnica de recolha de informação assegurada pelo grupo de discussão focalizada com alunos. Amado e Ferreira (2014) assinalam que esta técnica procura, mediante um grupo de referência, discutir um determinado tema, onde o investigador assume o papel de moderador. Cohen e colaboradores (2018) sublinham que os grupos de discussão permitem uma reflexão, cujo resultado se alcança mediante a interação dos participantes entre si, tornando a sua visão mais evidente em detrimento de uma hipotética e preconcebida por parte do investigador. Neste processo, o investigador assume o papel de moderador / facilitador, sendo o responsável pela gestão da discussão, para que esta não extrapole o foco temático definido e, assim, a discussão origine uma significativa contribuição de dados.

Para moderar a participação e contribuição dos grupos foi elaborado um guião orientador (ver Anexo 3). Este guião, dividido em três partes, procurou encaminhar a reflexão conjunta dos alunos, aprofundando as questões sobre a vida humana, a espiritualidade e o projeto de vida. Assim, em cada tema foram introduzidas questões, no total de nove, que criaram a oportunidade para a partilha e debate dos alunos nos grupos de discussão.

Para este momento de recolha de dados foram constituídos dois grupos, cada um com seis, num total de 12 alunos, realidade que procurou seguir a sugestão apresentada por Cohen e colaboradores (2018) quando descrevem o momento da definição do número de participantes em cada grupo, tendo como base o contributo de Morgan, que indica entre quatro a dez sujeitos, e Fowler que aconselha entre seis a oito pessoas.

A constituição de cada grupo, tendo em conta o alerta de Cohen e colaboradores (2018), procurou que cada participante possuísse uma determinada característica específica que assegurasse uma participação diversificada na temática. Naturalmente que a diversificação,

neste campo não se refere às ideias e visões dos alunos, mas à sua capacidade de intervenção na discussão. Diante destas condições, o investigador desenvolveu alguns critérios para a seleção dos alunos: a) diversidade quanto ao sexo (três do sexo masculino e três do feminino); b) diálogo em família sobre assuntos religiosos (três sim e três não); c) características sociais assinaladas pela profissão e nível académico dos pais (dois com perfis mais elevados; dois com perfis intermédios; e dois com perfis mais baixos); d) equilíbrio quanto ao sucesso escolar procurando uma proporcionalidade entre aqueles que demonstraram resultados mais elevados, intermédios e mais baixos na avaliação geral do final do primeiro e segundo período. Para esta definição, o investigador valeu-se dos dados fornecidos pela ficha CIP e do item avaliação incluído no questionário DiERPaVi.

1.4.4 – Entrevista ao Professor

Tal como referem Taylor e colaboradores (2016), o investigador é um cuidadoso coletor de dados, sendo o seu papel proporcionar um determinado grau de descontração para que o sujeito se sinta capaz de responder a uma série de perguntas, com as quais se revelem as suas categorias mentais. Por seu lado, Cohen e colaboradores (2018) indicam que a entrevista pode ser usada em conjugação com outros métodos, visto que permite encontrar as motivações e razões para as respostas concedidas, com a facilidade de, neste Estudo de Caso, ser apenas um interveniente que participou no processo de ensino / aprendizagem no que diz respeito à lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Assim, o investigador procurou aceder às perspetivas do sujeito, neste caso o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, recolhendo as suas interpretações e perceções, seguindo a sugestão de Corbetta (2014) que apresenta a entrevista como instrumento para aceder à perspetiva do sujeito.

A entrevista surge como elemento que, através dos seus dados, vem consolidar algumas perspetivas do estudo. A sua riqueza constitui-se pela integração de um outro elemento participante no processo de ensino / aprendizagem dos alunos, isto é, o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Cohen e colaboradores (2018), comentando Kvale, indicam que a entrevista emerge mediante uma comunicação de visões que se estabelecem

no intercâmbio de pontos de vista de duas ou mais pessoas, indo mais além de um simples encontro casual. Corbetta (2014) completa esta informação afirmando que se trata de um diálogo solicitado pelo investigador dirigido a um determinado sujeito, tendo em conta as suas características, cuja contribuição permite alcançar o objetivo de pesquisa. No caso concreto deste estudo, atendendo à sua participação direta no processo de lecionação dos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Com esta técnica, o investigador não procurou apenas uma recolha de dados, mas através da entrevista, e como Cohen e colaboradores (2018) referem, discutir as diferentes interpretações do mundo em que se vive (a escola, a lecionação da disciplina e as perceções dos alunos) e expressar, com as suas próprias palavras, como vive e encara essas situações, transmitindo o *feedback* que os alunos partilhavam sobre os contributos educativos da disciplina.

Para concretizar esta recolha, o investigador optou por seguir a tipologia de entrevista definida como semiestruturada, cuja definição se estabelece pelo grau de liberdade que os atores (investigador e entrevistado) possuem. Para Corbetta (2014), a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado abordar os diferentes temas partindo de um conteúdo estabelecido, sem ficar preso a um guião fixo. Este tipo de entrevista permite ao investigador colocar as perguntas que considera mais adequadas ao momento, explicando o significado do que está a ser questionado, sem fugir ao assunto que procura estudar.

Tal como indicam Amado e Ferreira (2014), a entrevista semiestruturada apresenta as questões seguindo um guião elaborado pelo investigador, que procuram alcançar um determinado contributo, sem que isso retire a liberdade de intervenção do entrevistado. Assim, foi elaborado um guião (ver Anexo 4) cuja estrutura seguiu uma organização tripartida: a) – parte introdutiva; b) – comparativa ; e c) – curricular.

A primeira parte procurou interrogar o professor sobre o modo como o conjunto das aprendizagens tinham decorrido, apresentando um balanço do ano letivo, referindo, por um lado, o que tinha corrido melhor e o que não se tinha alcançado. Na segunda parte, o investigador procurou comparar os dados dos alunos sobre os conteúdos da disciplina com as perceções que o professor obteve ao longo do ano letivo. Na terceira parte, a entrevista

procurou destacar como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica se torna importante para os alunos e como estes davam o seu *feedback* ao longo das aulas.

Foram elaboradas 18 questões para direcionar o diálogo com o professor segundo os temas já enunciados que, à medida da entrevista, foram clarificados com novas subquestões, de modo a apreender de forma clara o contributo do professor. Deste modo, e como referem Taylor e colaboradores (2016), o investigador teve acesso ao “acontecimento” por meio de uma informação que não se circunscreve na repetição dos factos, mas numa descrição daquilo que o entrevistado percebeu e como os percebeu.

A entrevista decorreu na data previamente estabelecida com o professor.

1.5 – Os Procedimentos de Recolha de Dados

Na presente parte do nosso estudo temos como finalidade dar a conhecer os distintos procedimentos desenvolvidos pelo investigador. A informação facultada graças à aplicação dos instrumentos, já descritos na parte anterior, foi reunida junto de um estabelecimento escolar no distrito do Porto, escola essa a quem, por motivos de anonimato, demos o nome de Escola.

Como o estudo se centra nos conteúdos educativos da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica percecionados pelos alunos, foi dirigido ao Diretor Pedagógico do referido estabelecimento de ensino o pedido de autorização para desenvolver, junto do grupo de alunos do nono ano do ensino básico, a aplicação dos diferentes instrumentos.

Um dos elementos presente em todo o processo, desde a recolha, passando pela análise até à redação, que urge sublinhar, foi a preocupação de seguir todos os procedimentos éticos que se encontram definidos para o desenvolvimento de um estudo como o presente.

Naturalmente que estes procedimentos foram acompanhados do pedido de Consentimento Informado da parte dos pais / encarregados de educação e alunos que participaram no estudo, após ser dado a conhecer o âmbito da investigação e garantido o anonimato e confidencialidade em todo o processo, tal como o seu não prejuízo caso decidissem não participar no mesmo.

Tendo em conta estas práticas, seguir-se-á a descrição dos procedimentos desenvolvidos, ao longo do estudo, relacionados com a análise de dados de cada um dos instrumentos.

Nos primeiros momentos da recolha de informação (ficha CIP, questionário aberto DiERPaVi) todos os alunos contribuíram. Todavia, no momento do Grupo de Discussão, apenas 12 dos alunos inscritos na disciplina participaram, divididos em dois grupos.

Finalmente, foi realizada a entrevista ao professor da disciplina, cuja prestação procurou aprofundar/consolidar alguns dos contributos, assim como referir alguns constrangimentos que o próprio sentiu ao longo do processo de ensino / aprendizagem que o mesmo orientou junto dos alunos.

Devemos sublinhar que o período em que decorreu a aplicação dos instrumentos demorou dois anos letivos, ainda que, a maior parte dos instrumentos tenha sido aplicado entre outubro de 2016 e junho de 2017. Apenas a entrevista ao professor foi conduzida em julho de 2018.

1.5.1 – Aplicação da Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes)

O instrumento ao qual demos o nome de ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes) foi aplicado no início do ano letivo, com o intuito de conhecer o grupo de alunos que participaram no estudo. Este instrumento, tal como indica o seu nome, possibilitou ao investigador conhecer o número concreto de alunos, a sua distribuição nas turmas, o seu sexo, idade, profissão e habilitação académica dos pais, a vivência ou não religiosa familiar, a frequência ou não da catequese, a frequência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, as motivações para a inscrição na disciplina, o sucesso escolar, a participação em atividades de voluntariado.

Foi pedida a colaboração do professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica para, junto dos diretores de turma do nono ano do ensino básico, distribuir as fichas de caracterização. Estas fichas foram acompanhadas com um guião de procedimentos, onde se informava o âmbito do estudo, assim como, indicava a necessidade do preenchimento do

consentimento informado pelos alunos e encarregados de educação, com o qual manifestava a autorização para a participação no estudo.

A ficha CIP foi aplicada e chegaram às mãos do investigador 34 exemplares dos contributos dos alunos, dos quais 31 participaram no questionário aberto DiERPaVi, nos seus dois momentos de recolha, e 12 nos dois grupos de discussão.

No questionário aberto DiERPaVi existia, também, um item, onde se solicitava a avaliação dos alunos nas diferentes disciplinas. Este item foi incluído para que o investigador tivesse acesso aos valores da sua prestação escolar, cujo dado foi incorporado na caracterização dos alunos, visto ser um dos critérios para a seleção dos alunos, que participaram nos grupos de discussão.

1.5.2 – Aplicação do Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)

Após a elaboração deste instrumento e as respetivas alterações resultantes da aplicação piloto junto de dois grupos de alunos, foi solicitado ao professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que o aplicasse junto de todos os seus alunos participantes no estudo. Este questionário de respostas abertas, constituído por dezasseis questões, foi aplicado a 31 alunos, ao longo de dois blocos de 45 minutos, num total de 90, durante o mês de janeiro de 2017.

Reconhecendo que o questionário será sempre uma intromissão na vida daqueles a quem são aplicados, quer pelo facto do tempo utilizado na sua resolução, quer pela invasão na sua vida, como nos recorda Cohen e colaboradores (2018), o investigador confiou ao professor da disciplina um breve formulário que apresentava indicações para a realização deste questionário. A primeira dessas indicações manifestava o carácter facultativo da sua realização, para que os alunos não sentissem qualquer coação, sendo necessário, para aqueles que desejassem contribuir para o estudo, apresentar o seu consentimento informado, juntamente com o dos pais. Em seguida, indicava a importância da participação do maior número de alunos, para que o estudo pudesse ser o mais completo possível, visto que a participação de cada um potenciava uma conclusão mais completa no campo que se

procurava estudar. Neste contexto, o investigador garantia a confidencialidade e anonimato ao longo de todo o processo de análise e apresentação dos dados. Finalmente, o guião sublinhava o carácter pessoal de cada resposta, visto que, sendo um instrumento de investigação, e não uma ficha de avaliação, procurava reunir a visão de cada aluno sobre os temas apresentados.

Após a sua aplicação, o investigador procurou saber como decorreu o processo. O professor indicou que a recolha decorreu de um modo muito satisfatório, não tendo existido nenhum problema derivado da incompreensão das questões. Afirmou, ainda, que os alunos tinham realizado a sua contribuição de modo responsável e dedicado.

Foram, então, entregues ao investigador todos os questionários, acompanhados dos respetivos consentimentos informados dos alunos e encarregados de educação, os quais foram arquivados pelo investigador.

Este procedimento foi de novo repetido, em junho de 2017, a 31 alunos, fazendo parte da segunda recolha de dados do questionário aberto DiERPaVi.

Após este segundo momento da recolha de dados, o professor da disciplina partilhou com o investigador o sentir dos alunos que manifestaram algum cansaço neste momento do ano letivo. O facto da segunda aplicação do questionário DiERPaVi ter sido efetuada muito próximo do final do ano letivo, assim como a resposta a um questionário cujas questões tinham já respondido, possivelmente, contribuíram para que as respostas dos alunos fossem mais curtas, quando comparadas com as realizadas no primeiro momento da aplicação do questionário DiERPaVi. O professor sublinhou, ainda, que a proximidade do final do ano, associada à preparação mais próxima dos exames nacionais de final de ciclo, influenciou os alunos a estarem menos concentrados na resolução do questionário. Contudo, o professor garantiu que os alunos procuraram realizar o questionário de modo responsável, ainda que tenha notado algum relaxamento na sua resolução.

1.5.3 – Realização do Grupo de Discussão com Alunos

Com o intuito de aceder às experiências, atitudes e sentimentos dos participantes, Amado e Ferreira (2014) sugerem o grupo de discussão como meio para o alcançar, visto que

esta estratégia se alicerça na contribuição de um grupo estimulado por um moderador para gerar a interação necessária, tendo em vista a geração de dados significativos para o estudo.

De facto, Finch e Lewis (2003) referem que o grupo de discussão permite que os participantes expressem a sua visão e experiência, mas também, eles expressam-na após escutar os outros, pensarem, discutirem e pedirem clarificações, aperfeiçoando as suas respostas de um modo profundo, realidade que contribuiu de modo expressivo para o estudo.

Procurando seguir estas indicações, e tal como já foi descrito, o investigador constituiu dois grupos de seis alunos e junto deles desenvolveu o papel de moderador, numa das salas de aula, onde não decorriam atividades letivas, da Escola, no mês de junho de 2017.

Para organizar a discussão, o investigador preparou um guião para orientar a reflexão do grupo, introduzindo um determinado assunto e pedindo aos alunos que partilhassem a sua visão sobre o mesmo. Para organizar a participação, o investigador explicou em que consistia este momento, procurando clarificar que seria mais fácil se durante o debate não sobrepusessem as vozes, pois seria complicado compreender o contributo de todos se o diálogo continuasse, assim, durante muito tempo. Deste modo, os alunos partilhariam as suas visões depois de o investigador colocar o tema sempre depois de um dos seus colegas terminar, podendo, então, partilhar ou acrescentar mais alguma ideia.

O processo procurou, como indicam Finch e Lewis (2003), que o investigador ouvisse os termos usados pelos participantes e explorasse o seu sentido, reformulando o que tinham dito, constituindo uma nova pergunta para clarificar o sentido das suas palavras.

Deste modo, o investigador procurou, por um lado, garantir a participação equilibrada de todos os membros e, por outro, a sua interação, cujo contributo se materializou nos dados que no capítulo seguinte serão apresentados com a respetiva análise.

Atendendo ao grande fluxo de informações dos participantes, potenciado por esta modalidade de recolha de informação, o investigador considerou importante registar o contributo dos alunos, pelo qual recorreu a um instrumento de gravação áudio, que lhe permitiu, mais tarde, realizar a transcrição de toda a discussão e tratar o conteúdo de cada aluno. Para que o gravador não constituísse uma barreira na prestação dos alunos, o investigador lembrou a questão da confidencialidade e anonimato de todas as contribuições, de modo que as palavras procurassem expressar o mundo interior de cada aluno.

Tendo em conta a participação dos alunos, que se tornou bastante interventiva através do diálogo e interação dos alunos entre si, não foi possível seguir todo o guião orientador, elaborado para uma sessão de 45 minutos. Tendo em conta esta circunstância, o investigador solicitou aos alunos a possibilidade de continuar as restantes reflexões na semana seguinte, em data e horário conveniente a todos, dando a conhecer a importância da continuidade da sua colaboração para o estudo. Deste modo, todos concordaram em continuar a sessão do grupo de discussão que, na sua totalidade, acabou por decorrer ao longo de quase 90 minutos.

No início do grupo de discussão, um dos grupos mostrou imediatamente uma abertura ao diálogo e confronto, realidade que se constituiu num profundo contributo. O outro grupo teve alguma dificuldade para se expressar, desde o início, em diálogo e confronto de ideias, seguindo apenas a exposição de ideias individuais. Contudo, com o avançar das questões, essa dificuldade foi sendo ultrapassada, chegando a um diálogo de manifestação e confronto das ideias de cada um.

É de salientar o interesse que os alunos demonstraram na colaboração, de forma particular, neste momento do estudo, pois revelaram uma grande abertura na definição de uma data para a continuidade do grupo de discussão.

1.5.4 – Realização da Entrevista ao Professor

Depois de elaborado o guião de entrevista, o investigador conduziu o encontro com o professor de Educação Moral e Religiosa Católica dos alunos que participaram nas fases anteriores do estudo.

Tal como afirmam Amado e Ferreira, “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (2014, p. 207). Ainda que a entrevista pudesse ser conduzida em diferentes modalidades, o investigador optou por realizar a entrevista na sua vertente de cara a cara.

A entrevista decorreu ao longo de uma hora e o investigador usou um instrumento de gravação áudio para posterior transcrição e análise de conteúdo da entrevista.

A estrutura da entrevista partiu da apresentação e legitimação, tal como sugere Amado e Ferreira (2014), onde foram evidenciados os objetivos da entrevista, a importância da cooperação do entrevistado para o estudo, a garantia do seu anonimato, confidencialidade e a possibilidade de colocar qualquer dúvida ao longo do processo.

Para que a entrevista seguisse todos os critérios éticos, foi pedido ao professor o seu consentimento informado, garantindo o anonimato e a confidencialidade em todo o processo da análise e tratamento do seu contributo.

1.6 – Os Procedimentos de Análise de Dados

Tal como declaram Cohen e colaboradores (2018), é necessário que o investigador esteja preparado para o modo como os dados serão analisados tendo em consideração o modo como os dados, após a sua recolha, serão processados. Por um lado, esta preocupação deve-se ao facto de o investigador poder rentabilizar tempo no processo de análise de dados, por outro, para que estes, ao serem analisados e apresentados, continuem fiéis à realidade em que foram recolhidos, referindo, neste caso, as perceções dos alunos.

Reconhecendo a natureza do estudo, integrada numa metodologia qualitativa, seguindo uma lógica de estudo de caso, a análise dos dados está centrada nos sujeitos que partilharam as suas perceções nos distintos momentos de recolha de dados, com o objetivo de compreender a pessoa, como afirma Corbetta (2014) e o contributo que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica possibilita nas dimensões do valor da vida humana ao nível intrapessoal, valor da vida humana na relação interpessoal, relação com a espiritualidade e projeto de vida.

Este processo, tal como advertem Taylor e colaboradores (2016), no contexto de um estudo qualitativo, exige que o investigador vá, progressivamente, dando sentido à sua investigação, combinando compreensões e intuições, realidade que só se torna possível quando o investigador possui uma grande intimidade com os dados.

Quanto à estratégia da análise de dados, seguimos o processo de identificar o conteúdo principal dos dados e as suas mensagens, denominado de análise de conteúdo por Cohen e colaboradores (2018). Procuramos, deste modo, observar a sugestão de Krippendorff (2004)

aplicando o modelo de análise de conteúdo, autor que avalia como bem-sucedida a sua aplicação no contexto da metodologia qualitativa.

Para desenvolver este processo, todos os dados recolhidos junto dos alunos e respetivo professor foram transcritos, seguindo-se a análise dos mesmos. Partindo das transcrições, foi possível identificar as categorias pré-existentes (categorias mãe). Em seguida, foram elaboradas novas categorias referentes às restantes gerações sucessivas de modo a identificar os temas emergentes dos dados.

Os dados foram analisados na sua globalidade no final de cada aplicação dos instrumentos, triangulando (Flick, 2009) os mesmos com o intuito de verificar a sua coerência e evolução.

1.6.1 – Ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes)

Após o preenchimento da ficha CIP (Caracterização Inicial dos Participantes) contendo 33 itens, agrupados em cinco partes: a) – o aluno; b) – agregado familiar, c) – vida escolar, d) – experiência com o religioso, e) – a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ver Anexo 1), o investigador iniciou um processo de codificação de cada ficha, materializado num código alfanumérico (por exemplo: 9522F), que fez corresponder a cada um dos 34 alunos que preencheram esta ficha e, posteriormente, participaram nos distintos momentos do estudo.

O investigador criou um código que permitiu, ao longo de todo o processo, identificar os contributos dos alunos sem os misturar, preservando o seu anonimato, realidades que Oppenheim (1992) fez questão de sublinhar para os procedimentos de análise de dados. No código gerado, o caráter alfabético (M ou F) corresponde ao sexo do aluno, sendo o M masculino e o F feminino.

Em seguida, o investigador criou uma matriz de análise na base de dados do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), na versão 26.0, que possibilitou a caracterização dos alunos ao nível do sexo (ver Quadro 4), idade (ver Quadro 5), habilitações académicas do pai (ver Quadro 6 e 7), vivência religiosa familiar (ver Quadro 8), educação religiosa (ver Quadro 9), frequência da catequese (ver Quadro 10), prática religiosa dos pais (ver Quadro

11 e 12), existência de conversas sobre assuntos religiosos em família (ver Quadro 13), de quem foi a decisão de frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ver Quadro 14), a frequência da disciplina antes do presente ano (ver Quadro 15), o número de anos que frequentou a disciplina (ver Quadro 16), as motivações para frequentar a disciplina (ver Quadro 17) e a realização de ações de voluntariado (ver Quadro 18).

Deste modo, os dados foram analisados seguindo procedimentos de estatística descritiva, onde constaram as respectivas médias, desvio padrão, valor mínimo e máximo, frequências e percentagens, cujos resultados foram apresentados nos Quadros 4 a 16.

1.6.2 – Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)

O questionário de respostas abertas DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida) foi aplicado a 31 alunos, procurando recolher as suas perceções sobre as quatro dimensões em que o questionário se alicerçou na sua construção, isto é, o valor da vida humana ao nível intrapessoal, o valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade na diversidade de experiências / vivências e o projeto de vida.

Este questionário, constituído por 18 questões de resposta aberta (ver Anexo 2), foi aplicado em dois momentos distintos, o primeiro em janeiro e o segundo em junho, ambos no ano de 2017.

Após a primeira recolha, o investigador codificou cada um dos questionários, utilizando o mesmo processo já aplicado na ficha CIP, sendo gerado um código alfanumérico correspondendo a cada aluno participante.

Em seguida, todos os questionários foram transcritos pelo investigador para documentos Word, tendo sido criado um ficheiro para cada questionário, devidamente identificado com o código alfanumérico. Tal como declaram Taylor e colaboradores (2016), este procedimento permitiu ao investigador, não só uma visão geral das respostas, mas também uma compreensão das principais ideias, tornando-se um auxílio precioso para a construção de um quadro de codificação. Após este procedimento, todos os ficheiros foram introduzidos no software de análise de dados qualitativos NVivo, versão 1.3.2.

Posteriormente, foi realizada uma leitura flutuante dos contributos dos alunos, item a item, através da qual foi possível particularizar uma série de categorias classificatórias, para que através delas, não existisse perda de informação, tal como sugere Oppenheim (1992). Estas categorias foram redigidas pelo investigador no programa NVivo, integrando, em cada uma, a resposta correspondente do aluno, organizando o conteúdo das respostas num sistema de categorias, como indicam Amado e colaboradores (2014). Após esta primeira operação de codificação, através da definição de categorias, procurou-se realizar uma codificação através da composição de categorias muito fiel aos contributos dos alunos, pois tal como sublinham Taylor e colaboradores (2016), a regra principal na análise qualitativa é que os códigos se ajustem aos dados e não o contrário. O investigador procurou, então, verificar a existência de alguma relação entre as categorias, em cada um dos itens, de modo a apresentar uma nova categoria que as agrupasse, cuja hierarquização manifestasse a relação existente entre as categorias que emergiram das respostas dos alunos.

Este processo foi completado, após o segundo momento da recolha de dados, em junho de 2017, quando o investigador verificou se as categorias geradas, após a primeira recolha de dados, enquadravam as respostas dos alunos. Nos casos em que os contributos dos alunos não estivessem enquadrados na codificação inicial, eram registadas novas categorias de modo a integrar estes novos contributos.

Este quadro de codificação (ver Quadro 19 ou o Anexo 5) procurou ser descritivo, o mais claro possível, fornecendo o enquadramento ilustrativo dos contributos dos alunos, tal como recomenda Oppenheim (1992), de modo a que o significado de cada categoria seja precisa.

1.6.3 – Grupos de Discussão com Alunos

Tendo como base os contributos dos alunos, mediante a aplicação do questionário aberto DiERPaVi, foram identificadas e registadas uma série de categorias, cuja finalidade se define na codificação das indicações dos alunos sobre as quatro dimensões do nosso estudo. Para robustecer estas categorias, o investigador incluiu um novo momento de recolha de dados, mediante a interação de grupos de discussão focalizada com alunos, desenvolvida

em junho de 2017. A comparação de dados, recolhidos mediante instrumentos distintos, como indicam Taylor e colaboradores (2016), permite refinar e fortalecer ideias presentes nos contributos dos alunos, de modo a alcançar um maior nível de concetualização. Deste modo, a triangulação, tal como nos indica Flick (2009), possibilita a combinação de diferentes dados, recolhidos em distintos procedimentos, da qual se espera um aprofundamento do conhecimento da realidade que motiva o estudo. Amado e Vieira (2014), a propósito da credibilidade teórica do estudo, advertem também para a necessidade de verificar o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos através de procedimentos como a triangulação, cruzando os dados provenientes de diferentes instrumentos e fontes.

Foram, assim, constituídos dois grupos independentes, com seis alunos, participando numa partilha e reflexão sobre as suas perceções, tendo como base, questões sobre a vida humana, na sua dimensão intrapessoal e interpessoal, a espiritualidade e o projeto de vida.

Terminada a recolha de dados nos grupos de discussão, os contributos registados num ficheiro de áudio foram transcritos para um ficheiro Word pelo investigador, realidade que lhe permitiu uma nova visão geral dos contributos dos alunos. Após este procedimento, todos os ficheiros foram introduzidos no software de análise de dados qualitativos NVivo, versão 1.3.2.

Tal como advertem Ritchie e colaboradores (2003), existem dois tipos de abordagem para os procedimentos de análise de dados de contributos de um grupo: a análise de todo o grupo, analisando os dados provenientes de um grupo como um todo e a análise de grupo baseada nos participantes, em que as contribuições dos participantes são analisadas separadamente, dentro do contexto da discussão. O investigador seguiu o segundo modelo (análise de grupo baseada nos participantes) retendo as informações de cada aluno, ainda que estas tenham sido geradas em contexto de interação em grupo.

Deste modo, os contributos foram associados às categorias já existentes, que emergiram das respostas dos questionários DiERPaVi, reforçando-as. Quando o contributo dos alunos não se enquadrava nas categorias já definidas, o investigador enriquecia o quadro de codificação com novas categorias que emergiam deste novo contributo dos alunos (ver Quadro 20 e Anexo 6).

1.6.4 – Entrevista ao Professor

Reconhecendo que a entrevista pode ser usada em conjugação com outros instrumentos, tal como referem Cohen e colaboradores (2018), o investigador decidiu integrar uma entrevista semiestruturada ao professor, tendo em conta a sua participação no processo ensino/aprendizagem dos alunos em estudo. Com o intuito de analisar as perceções do professor, o investigador elaborou um guião constituído por 18 questões, onde se interrogava, na primeira parte, sobre as aprendizagens alcançadas, na segunda, sobre as perceções dos alunos no que diz respeito aos conteúdos da disciplina e, na terceira parte, sobre o modo como a disciplina se tornou importante para os alunos e como estes partilhavam estas perceções.

A entrevista decorreu em julho de 2018 tendo sido utilizado um gravador de áudio digital para registar a entrevista. O investigador realizou a transcrição da entrevista num ficheiro de Word e introduziu-o no software de análise de dados qualitativos NVivo, versão 1.3.2.

As dimensões presentes na entrevista foram as que conduziram o estudo, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a sua análise. O investigador analisou os dados da entrevista do professor e registou as categorias de modo a integrar os contributos do discurso do professor, realidade que contou com muitas das categorias já geradas, a partir dos dados dos instrumentos anteriormente referidos. Relativamente aos dados, a entrevista ao professor possibilitou criar dois quadros de codificação. O primeiro codifica os conteúdos e aprendizagens da disciplina (ver Quadro 21 e Anexo 7) e o segundo reúne as categorias referentes ao *feedback* dos alunos ao professor (ver Quadro 22 e Anexo 8).

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados, que agora passamos a apresentar, são o resultado do contributo dos alunos e do professor que participaram no estudo. Estes resultados surgiram mediante a aplicação de diferentes instrumentos como o questionário aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida), os grupos de discussão e a entrevista ao professor, já expostos anteriormente. A apresentação dos resultados será efetuada em função de cada um dos instrumentos utilizados seguindo-se a integração dos resultados obtidos no estudo.

Quanto às categorias que identificamos, após um processo de codificação e categorização de dados, partindo de uma leitura inicial flutuante dos contributos dos alunos e professor, foi possível estabelecer uma hierarquização, concretizada numa redação diferenciada do seguinte modo: categoria de primeira geração (**negrito e sublinhado**), categoria de segunda geração (**negrito**), categoria de terceira geração (**sublinhado e itálico**) e categoria de quarta e quinta geração (**sublinhado**).

2.1 – Dados Obtidos Através do Questionário Aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)

Partindo dos contributos recolhidos no questionário de respostas abertas DiERPaVi administrado aos alunos participantes no estudo, nos dois momentos da sua aplicação, emergiram as seguintes categorias, com o respetivo número de fontes correspondente ao número de alunos em cada um dos momentos.

Para facilitar a consulta das categorias, apresentamos um Quadro Geral (ver Quadro 19) que elenca todas as categorias até à quinta geração. Estas categorias, que emergiram do questionário aberto DiERPaVi, serão apresentadas tendo em conta a sequência das questões do questionário. Para uma consulta mais detalhada, e sempre que considerarmos importante consultar o quadro com todas as categorias, surgirá em Anexo o quadro que elenca todas as categorias (ver Anexo 5).

Quadro 19

Sistema de categorias que emergiram do questionário aberto Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida

	M1		M2	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
I - Valor da vida humana ao nível intrapessoal	31	100	31	100
1 - Valor da vida humana	31	100	31	100
1 - <u>O valor da vida humana nas várias fases</u>	31	100	31	100
1.1 - <u>Algumas fases da vida humana são mais importantes do que outras</u>	19	61,3	17	54,8
1.2 - <u>A vida humana é importante em todas as suas fases</u>	12	38,7	18	58,1
1.3 - <u>Nenhuma fase é importante</u>	1	3,2	0	0
1.4 - <u>Não sabe</u>	0	0	1	3,2
2 - <u>Colocar fim à vida</u>	31	100	31	100
2.1 - <u>Nenhuma situação justifica pôr fim à vida</u>	28	90,3	23	74,2
2.2 - <u>Possíveis razões para o suicídio</u>	29	93,6	30	96,8
3 - <u>Acontecimentos que demonstram o valor da vida humana</u>	31	100	31	100
3.1 - <u>O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda</u>	26	83,9	18	58,1
3.2 - <u>A vida é valorizada quando se ajuda o outro</u>	20	64,5	12	38,7
3.3 - <u>A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade</u>	7	22,6	8	25,8
3.4 - <u>Nunca presenciou nenhum</u>	2	6,5	9	29
3.5 - <u>Homenagem fúnebre</u>	2	6,5	1	3,2
3.6 - <u>Briga que causou uma morte</u>	1	3,2	1	3,2
3.7 - <u>Ação de respeito pela vida humana que passa pelo reconhecimento do que fez</u>	0	0	2	6,5
3.8 - <u>A dificuldade faz perceber o valor da vida</u>	0	0	1	3,2
2 - Realização pessoal	31	100	31	100
4.1 - <u>Como alcançar a realização pessoal</u>	31	100	31	100
4.1.1 - <u>A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro</u>	20	64,5	19	61,3
4.1.2 - <u>A realização pessoal passa pela vivência familiar</u>	11	35,5	10	32,3

4.1.3 - <u>A realização pessoal passa pela qualidade de vida</u>	10	32,3	14	45,2
4.1.4 - <u>A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal</u>	6	19,4	9	29
4.1.5 - <u>A realização pessoal passa por cuidar dos animais</u>	0	0	1	3,2
4.1.6 - <u>Nada contribui para realização pessoal</u>	1	3,2	0	0
4.2 - <u>Razões para alcançar a realização pessoal</u>	22	71	27	87,1
4.2.1 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal permitem uma melhoria de vida do próprio</u>	11	35,5	9	29
4.2.2 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal passam pela cooperação com o outro</u>	10	32,3	7	22,6
4.2.3 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal são essenciais</u>	4	12,9	15	48,4
4.2.4 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal fundamentam-se na reciprocidade</u>	1	3,2	2	6,5
II - <u>Valor da vida humana na relação interpessoal</u>	31	100	31	100
1 - <u>Interação com pessoas de outras culturas</u>	31	100	30	96,8
5.1 - <u>Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas</u>	31	100	28	90,3
5.1.1 - <u>A interação com pessoas de outras culturas provoca animosidade</u>	25	80,7	21	67,7
5.1.2 - <u>A interação com pessoas de outras culturas promove a convivialidade</u>	17	54,8	15	48,4
5.1.3 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	1	3,2
5.2 - <u>Opinião do aluno sobre as reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas</u>	25	80,7	27	87,1
5.2.1 - <u>Não aprova as reações</u>	14	45,2	16	51,6
5.2.2 - <u>Aprova as reações</u>	11	35,5	12	38,7
5.3 - <u>Não há razões para animosidade na interação com pessoas de outras culturas</u>	29	93,6	29	93,6
5.3.1 - <u>Ser igual</u>	0	0	10	32,3
5.3.2 - <u>Ter os mesmos direitos</u>	3	9,7	5	16,1
5.3.3 - <u>A diferença não é tudo</u>	5	16,1	2	6,5
5.3.4 - <u>Todos são humanos</u>	4	12,9	3	9,7
5.3.5 - <u>Respeitar as desigualdades</u>	2	6,5	4	12,9

5.3.6 - <u>Aprender mais sobre outras culturas</u>	3	9,7	1	3,2
5.3.7 - <u>A educação dos pais</u>	3	9,7	0	0
5.3.8 - <u>Estar no lugar deles</u>	1	3,2	2	6,5
5.3.9 - <u>Ser diferente</u>	1	3,2	2	6,5
5.3.10 - <u>Não alterar a vida por alguém de cultura diferente</u>	1	3,2	1	3,2
5.3.11 - <u>Preocupar-se com os filhos</u>	0	0	2	6,5
5.3.12 - <u>As diferenças são difíceis</u>	2	6,5	0	0
5.3.13 - <u>Quando morreremos ninguém consegue distinguir</u>	1	3,2	0	0
5.3.14 - <u>A decisão de fazer amigos é nossa</u>	1	3,2	0	0
5.3.15 - <u>Não se sentir mal</u>	1	3,2	0	0
5.3.16 - <u>Conhecer os amigos</u>	1	3,2	0	0
5.3.17 - <u>Não é correto insultar</u>	0	0	1	3,2
5.3.18 - <u>Postos de parte</u>	1	3,2	0	0
2 - Iniciativas sociais e comunitárias de ajuda aos necessitados	31	100	31	100
6.1 - <u>Iniciativa de ajuda a necessitados</u>	31	100	31	100
6.1.1 - <u>As iniciativas de ajuda social são úteis nas suas diferentes valências</u>	31	100	31	100
6.1.2 - <u>A ajuda aos necessitados é essencial para a sua vida</u>	29	93,6	28	90,3
6.2 - <u>Participação em iniciativas de ajuda</u>	29	93,6	31	100
6.2.1 - <u>Participação dos alunos em iniciativas sociais</u>	29	93,6	31	100
6.2.2 - <u>Justificações dos alunos sobre a participação em iniciativas sociais</u>	28	90,3	24	77,4
3 - Racismo	31	100	31	100
7.1 - <u>Confronto com o racismo</u>	31	100	29	93,6
7.1.1 - <u>Procurar convencer que racismo é errado</u>	9	29	14	45,2
7.1.2 - <u>O racismo não tem justificação</u>	13	41,9	11	35,5
7.1.3 - <u>O racismo baseia-se em aspetos exteriores</u>	9	29	2	6,5
7.1.4 - <u>Liberdade de pensamento</u>	3	9,7	5	16,1
7.1.5 - <u>Opinião dos alunos sobre o racismo</u>	27	87,1	24	77,4
7.2 - <u>Possíveis justificações sobre o racismo</u>	31	100	31	100

7.2.1 - <u>A diferença justifica a discriminação e inferioridade</u>	25	80,7	25	80,7
7.2.2 - <u>Argumentam o racismo em factos históricos</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.3 - <u>Justificam o racismo com pensamentos desajustados</u>	4	12,9	2	6,5
7.2.4 - <u>O racismo é uma questão de revolta</u>	1	3,2	0	0
7.2.5 - <u>A vida humana vale por si mesma</u>	17	54,8	20	64,5
7.2.6 - <u>Não estão bem consigo mesmo</u>	0	0	1	3,2
7.2.7 - <u>O racismo é uma ação inconsciente</u>	1	3,2	0	0
7.2.8 - <u>Não sabe as justificações</u>	1	3,2	2	6,5
7.2.9 - <u>O aluno pensa de forma diferente em relação ao racismo</u>	23	74,2	29	93,6
7.2.10 - <u>Não há razões para a discriminação e inferioridade</u>	7	22,6	7	22,6
4 - Manipulação	31	100	31	100
8 - <u>Consequências da manipulação</u>	31	100	31	100
8.1 - <u>Realiza uma coação à liberdade do outro</u>	5	16,1	5	16,1
8.2 - <u>Procura ludibriar</u>	13	41,9	15	48,4
8.3 - <u>Tem como resultado o prejuízo de alguém</u>	11	35,5	7	22,6
8.4 - <u>Não conhece</u>	3	9,7	2	6,5
8.5 - <u>Justificações dos alunos para a manipulação</u>	24	77,4	22	71
8.6 - <u>A manipulação baseia-se no benefício pessoal de quem a promove</u>	11	35,5	11	35,5
8.7 - <u>Cada um tem direito a ser como é</u>	0	0	1	3,2
5 - Defesa de pessoas maltratadas	31	100	29	93,6
9 - <u>Arriscar a vida para defender quem é maltratado</u>	31	100	29	93,6
9.1 - <u>Julgamento do aluno sobre a ação de defesa de pessoas maltratadas</u>	29	93,6	29	93,6
9.2 - <u>Ação que envolve uma doação total de si ao outro</u>	13	41,9	14	45,2
9.3 - <u>Procura que outro se sinta melhor</u>	6	19,4	8	25,8
9.4 - <u>Quem ajuda sabe o que é ser ajudado</u>	6	19,4	2	6,5

9.5 - <u>Salvar envolve socorrer os mais desprotegidos</u>	4	12,9	4	12,9
9.6 - <u>A ação origina bem-estar pessoal</u>	4	12,9	1	3,2
6 - Objetivos de vida	31	100	31	100
11 - <u>Objetivos a concretizar na vida</u>	31	100	31	100
11.1 - <u>Melhorar a vida do outro</u>	12	38,7	13	41,9
11.2 - <u>Bem-estar afetivo</u>	12	38,7	6	19,4
11.3 - <u>Passa pela vivência familiar</u>	11	35,5	8	25,8
11.4 - <u>Alcançar propósitos</u>	10	32,3	17	54,8
11.5 - <u>Não há mais objetivos a concretizar</u>	3	9,7	4	12,9
11.6 - <u>Ações que permitem uma melhoria de vida</u>	11	35,5	7	22,6
11.7 - <u>Ações que passam pela relação com o outro</u>	10	32,3	7	22,6
16 - <u>Felicidade e realização</u>	31	100	31	100
16.1 - <u>A felicidade passa pelo bem-estar pessoal</u>	22	71	19	61,3
16.2 - <u>A felicidade passa pela vivência familiar</u>	16	51,6	19	61,3
16.3 - <u>A felicidade passa pela qualidade de vida</u>	11	35,5	20	64,5
16.4 - <u>A felicidade passa pela melhoria da vida dos outros</u>	7	22,6	13	41,9
16.5 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	0	0
16.6 - <u>A felicidade passa pelo cuidado da natureza</u>	0	0	1	3,2
III - Relação com a espiritualidade	31	100	31	100
1 - Ser religioso	31	100	31	100
10 - <u>Ações que identificam a pessoa religiosa</u>	30	96,8	30	96,8
10.1 - <u>A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita</u>	26	83,9	29	93,6
10.2 - <u>A religiosidade é uma dimensão interior</u>	8	25,8	4	12,9
10.3 - <u>Acreditar na vida eterna</u>	1	3,2	0	0
10.4 - <u>Não sabe</u>	0	0	1	3,2
10.5 - <u>Exemplos de vivência religiosa</u>	5	16,1	4	12,9
12 - <u>Razões para ser religioso</u>	31	100	30	96,8
12.1 - <u>A motivação da prática religiosa é de nível social</u>	24	77,4	19	61,3

12.2 - <u>A motivação da prática religiosa é de nível pessoal</u>	19	61,3	22	71
2 - Interesse em elementos de outras religiões	31	100	31	100
13 - <u>Elementos de outras religiões</u>	31	100	31	100
13.1 - <u>Interesse do aluno em elementos de outras religiões</u>	30	96,8	31	100
13.2 - <u>O conhecimento sobre outras religiões permite um enriquecimento cultural</u>	22	71	22	71
13.3 - <u>O conhecimento sobre outras religiões não contribui em nada</u>	15	48,4	8	25,8
13.4 - <u>O interesse sobre elementos de outras religiões depende da sensibilidade pessoal</u>	1	3,2	1	3,2
3 - Relação com outras religiões	31	100	31	100
14 - <u>Confronto com pessoas de outras religiões</u>	31	100	31	100
14.1 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente provoca sentimentos desagradáveis</u>	23	74,2	25	80,7
14.2 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente não interfere com a vida habitual</u>	12	38,7	9	29
14.3 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente permite um contributo pessoal e social</u>	8	25,8	8	25,8
14.4 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	0	0
IV - Projeto de Vida	31	100	31	100
1 - Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro	31	100	31	100
15 - <u>Relação entre o presente e o futuro</u>	31	100	31	100
15.1 - <u>Opinião do aluno sobre a existência de relação entre o que se idealiza no presente e o futuro</u>	30	96,8	30	96,8
15.2 - <u>O futuro depende do esforço realizado no presente</u>	28	90,3	27	87,1
15.3 - <u>Não há relação entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro</u>	3	9,7	4	12,9

Tal como podemos verificar no Quadro 19, foram tidas em conta quatro categorias mãe, **Valor da vida humana ao nível intrapessoal**, **Valor da vida humana na relação interpessoal**, **Relação com a espiritualidade** e **Projeto de Vida**, que serviram de matriz na

organização das perguntas do questionário, tendo em conta a referência que o programa da disciplina nos prescreve sobre as aprendizagens para o nono ano de escolaridade.

Partindo destas categorias mãe, foi possível chegar a 12 categorias de segunda geração, **Valor da vida humana, Realização pessoal, Interação com pessoas de outras culturas, Iniciativas sociais e comunitárias de ajuda aos necessitados, Racismo, Manipulação, Defesa de pessoas maltratadas, Objetivos de vida, Ser religioso, Interesse em elementos de outras religiões, Relação com outras religiões, Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro**, que permitem identificar os temas desenvolvidos ao longo do ano letivo e, para os quais, procuramos analisar a perceção dos alunos em cada um dos momentos da aplicação do questionário aberto DiERPavi.

Dentro da categoria **Valor da vida humana** emergiram três subcategorias, *O valor da vida humana nas várias fases, Colocar fim à vida, Acontecimentos que demonstram o valor da vida humana*, identificando aspetos relacionados com a vida humana, procurando a descrição de como os alunos compreendem o valor associado à vida humana, nas suas diferentes fases e como esta pode ser valorizada nos seus diferentes momentos.

Dentro da subcategoria *O valor da vida humana nas várias fases*, 61,3% dos alunos destacam, no primeiro momento, que *Algumas fases da vida humana são mais importantes do que outras*, valor esse que passa para os 54,8%, no segundo momento da aplicação do questionário. Nesta indicação realizada pelos alunos, no primeiro momento, salientamos a *Infância e Adolescência* (ver Anexo 5), com 45,2%, justificada pelos mesmos porque *Poder brincar e divertir sem preocupações* (9119F: *a infância e a adolescência, pois são as melhores fases da vida, quando podemos brincar e divertirmo-nos sem preocupações*), *Aprender com as situações* (9418F: *é a adolescência porque é quando aprendemos mais com as situações*) e *Formar a personalidade* (9120F: *a nossa infância e adolescência, pois é quando formamos a nossa personalidade*).

Dentro da referida subcategoria, encontramos, também, *A vida humana é importante em todas as suas fases* com 38,7% das respostas no primeiro momento, passando para 58,1% no segundo. No primeiro momento (ver Anexo 5), os alunos justificaram esta dimensão com a ideia de que *Cada fase da vida contribui para o desenvolvimento das pessoas* (917F: *todas são importantes para o desenvolvimento das pessoas*), *Cada fase da vida proporciona*

vivências diferentes (9121F: *Não, todas as fases são importantes, em bebê e em criança, estamos a adquirir conhecimentos, como por exemplo a educação, entre outras para a vida futura, a adolescência é uma fase excelente, quando começamos a sair, a divertirmo-nos, tão importante como a fase adulta, quando começamos a criar a nossa vida, casar, ter filhos, quando somos idosos, maior parte tem netos, entre outros, uma dádiva da vida*) e Cada fase da vida permite aprender coisas novas (913F: *Para mim, todas as fases da vida são importantes. Cada fase tem a sua importância. Eu acho isto, pois em cada época da vida tem coisas novas a aprender que são completamente diferentes*).

Já no segundo momento (ver Anexo 5), a grande referência dos alunos nesta subcategoria, com 22,6%, passa a ser: Todas são importantes (9423M: *Eu não acho que nenhuma fase da vida tem mais valor que as outras, porque todas as fases são importantes, tornam-nos no que somos hoje*).

É de realçar que, no primeiro momento, um aluno (3,2%) indica que Nenhuma fase é importante (9125M: *Na minha opinião ainda não existiu nenhuma fase muito importante na minha vida*) realidade que, no segundo momento, deixa de ser referida, existindo por sua vez um aluno que afirma não saber (944M: *Não sei*).

Por sua vez, dentro da subcategoria Colocar fim à vida, 90,3% dos alunos referem no primeiro momento que Nenhuma situação justifica pôr fim à vida. Esta opinião (ver Anexo 5) é justificada pelos alunos indicando que Há sempre alguém para ajudar (954F: *Acho que essas pessoas não o deviam fazer porque apesar dos problemas que tenham haverá sempre alguém a ajudá-los e eles poderão arranjar uma forma de resolver o problema, mesmo que custe muito*), que se deve Aproveitar e dar valor à vida (9119F: *acho que mesmo em casos extremos não se deve fazê-lo, pois devemos sempre acreditar na vida*), que cada pessoa deve Ser importante para alguém (9423M: *Na minha opinião acho que não o deveríamos fazer porque ainda temos pessoas que valem a pena, que lutam por nós*) e Pessoas vão sofrer (9512F: *Para que isso não aconteça, acho que devíamos ajudar essas pessoas a seguir em frente e dizer que não se devia suicidar, para não deixar triste outras pessoas, à sua volta*).

Contudo, os alunos indicam algumas das Possíveis razões para o suicídio, onde 71% referem como causa Problemas, 25,8% Perder alguém e 19,4% Mau ambiente familiar. Entre os Problemas (ver Anexo 5), os alunos descrevem a Depressão (9416F: *As situações que*

poderão levar alguém a por fim à sua vida poderá ser a depressão) e a Doença (954F: *ter alguma doença que impede a pessoa de fazer certos trabalhos*). Na justificação da subcategoria Perder alguém surgiu entre as respostas mais significativas Morte de um ente querido (9114F: *A morte de um parente próximo*) e Fim de um relacionamento (9423M: *o fim de um relacionamento*).

No segundo momento da recolha verificou-se que o número de fontes para a subcategoria Nenhuma situação justifica pôr fim à vida passa para os 74,2% dos alunos. Porém, se a dimensão Há sempre alguém para ajudar continua a ser a mais utilizada com 25,8%, a que se lhe segue agora é Ser importante para alguém com os mesmos 16,1% do primeiro momento (ver Anexo 5).

No que diz respeito às Possíveis razões para o suicídio, o valor da justificação passa agora para os 96,8%, continuando a aparecer com valores mais elevados os Problemas (41,9%) e o Perder alguém (22,6%). Neste segundo momento, surgiram novas subcategorias de justificação como a Infelicidade com 9,3% (9418F: *As situações que poderão levar alguém a pôr fim à sua vida é estar infeliz e com vontade de desistir da vida, pois já nada o faz feliz*).

A última das subcategorias que emergiu dentro da categoria **Valor da vida humana**, tal como podemos verificar no Quadro 19, foi precisamente Acontecimentos que demonstram o valor da vida humana. Nesta subcategoria, no primeiro momento da recolha, verificamos que 83,9 % dos alunos indicam que O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda, 64,52% referem que A vida é valorizada quando se ajuda o outro e 22,6% mencionam A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade.

Ao procurar ilustrar, através de um comportamento, a subcategoria O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda, os alunos (ver Anexo 5) aludem maioritariamente (64,52%) que O voluntariado é reconhecido como ação que valoriza a vida (9118M: *O simples facto de ajudarmos um pobre já promove o valor da vida de alguém: vejo várias vezes campanhas de voluntariado*), ou (912F: *Sim, já manifestei. Voluntariado é uma coisa simples mas que mostra respeito pela vida humana*).

Na subcategoria A vida é valorizada quando se ajuda o outro, podemos encontrar a indicação dos alunos (ver Anexo 5) que passa por Dar dignidade e valorizar a vida do outro

(9417F: *Eu penso que a vida foi valorizada, porque quando as pessoas se unem para dar coisas às outras pessoas que mais necessitam, estão a mostrar que respeitam a vida dos outros*) e Poder ajudar (9124M: *os que ajudam têm respeito pelo valor da vida das pessoas pois perdeu algum do seu tempo com a família para poder ajudar*).

O contributo final mais significativo, neste primeiro momento, encontra-se na subcategoria A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade, a qual conta com 22,6% (9413M: *A vida foi valorizada nesse momento porque a vida é uma coisa única*).

No segundo momento, 58,1% dos alunos mencionaram que O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda, 38,7% que A vida é valorizada quando se ajuda o outro e 25,8% referiram que A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade.

Relativamente à subcategoria O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda, os alunos (ver Anexo 5) que no primeiro momento tinham indicado maioritariamente O voluntariado é reconhecido como ação que valoriza a vida, agora a maior referência aparece em Fazer algo pelo outro (9124M: *Quando existe um ato de respeito para com as pessoas, às vezes são coisas pequenas que nem os outros à volta reparam*) dilatando a compreensão da ajuda para além do voluntariado, ainda que a subcategoria O voluntariado é reconhecido como ação que valoriza a vida continue a ter destaque com significativas contribuições (9121F: *por exemplo quando damos comida a alguém mais necessitado, voluntariado*).

Por sua vez, na subcategoria A vida é valorizada quando se ajuda o outro apenas a indicação Dar dignidade e valorizar a vida do outro é a que mais se destaca (9514F: *as pessoas ao dar algo ajudam a valorizar a vida dessas pessoas*).

Na subcategoria A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade verificou-se um ligeiro aumento, passando para 25,8%. Aqui, encontramos indicações (ver Anexo 5) como Consciência que a vida é única (9418F: *se acontecesse a um familiar acho que dizia para não fazer isso porque vida temos só uma*), Ajuda desinteressada (9121F: *é dar valor à vida da outra pessoa, pois fazemos sem estar à espera de receber algo em troca*), Respeito (912F: *demonstrando então um respeito não só pelo ser humano e pela vida*).

No que concerne à categoria de segunda geração **Realização pessoal** a contribuição dos alunos passou pela indicação das subcategorias Como alcançar a realização pessoal e Razões para alcançar a realização pessoal, como podemos verificar no Quadro 19. No que diz respeito à subcategoria Como alcançar a realização pessoal, os alunos, no primeiro momento da aplicação do questionário, indicaram, maioritariamente, que A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro aparecendo este contributo com 64,5%. Na concretização desta perceção (ver Anexo 5), os alunos explicitaram que a sua realização pessoal passaria pelo Ajudar o outro, contribuindo para a melhoria da vida (9512F: *Para que me sinta realizada no final da minha vida, considero importante ajudar os outros naquilo que precisarem*). Outra das perceções indica que A realização pessoal passa pela vivência familiar contributo este que surge com 35,5% (9116M: *Eu considero importante, para me sentir realizado, é constituir família*). Surge, também, como indicação a subcategoria A realização pessoal passa pela qualidade de vida com 32,3% das respostas dos alunos (9423M: *Ter um emprego bom, que ao fazê-lo me sinta feliz*). Finalmente, surge a subcategoria A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal com 19,4% (9121F: *é poder deitar-me todas as noites de consciência tranquila*).

Quanto às Razões para alcançar a realização pessoal é de assinalar, como podemos conferir no Quadro 19, que 35,48% dos alunos indicaram As ações que contribuem para a realização pessoal permitem uma melhoria de vida do próprio (951F: *é importante estarmos rodeados de quem gostamos e que gostam de nós para sermos pessoas melhores*), 32,3% referem As ações que contribuem para a realização pessoal passam pela cooperação com o outro (924F: *Porque sei que estarei a ajudar pessoas que não tenham condições de vida nenhuma*) e 12,9% relatam As ações que contribuem para a realização pessoal são essenciais (9514F: *é muito importante para mim*).

No segundo momento, como se constata nos dados presentes no Quadro 19, as respostas dos alunos manifestaram alguma alteração nas contribuições apresentadas nas subcategorias Como alcançar a realização pessoal e Razões para alcançar a realização pessoal. Na subcategoria Como alcançar a realização pessoal verificou-se uma ligeira diminuição em duas das suas subcategorias, pois em A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro o seu valor fixou-se nos 61,3%, e em A realização pessoal passa pela

vivência familiar verificou-se o contributo de 32,3%. Nas restantes duas subcategorias registaram-se um aumento, visto que a subcategoria A realização pessoal passa pela qualidade de vida passou agora para os 45,2% e A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal fixou-se nos 29%.

Na subcategoria Razões para alcançar a realização pessoal é, também, notória a alteração das respostas dos alunos que se situa agora nos 87,1%. O contributo mais significativo encontra-se na indicação As ações que contribuem para a realização pessoal são essenciais que agora apresenta 48,4% das respostas, onde as justificações que mais se destacam são É importante (9413F: *era algo importante para mim porque quero construir uma família*) e Felicidade (945F: *que uma mínima coisa pode-as fazer feliz*).

Passando para a categoria mãe **Valor da vida humana na relação interpessoal**, como consta no Quadro 19, podemos encontrar seis novas categorias de segunda geração: **Interação com pessoas de outras culturas, Iniciativas sociais e comunitárias de ajuda aos necessitados, Racismo, Manipulação, Defesa de pessoas maltratadas e Objetivos de vida** que auxiliaram na compreensão das perceções dos alunos no campo da relação interpessoal.

Sobre a **Interação com pessoas de outras culturas** as contribuições dos alunos permitiram chegar às Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, referida por todos, à Opinião do aluno sobre as reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, com um contributo de resposta que se estabeleceu nos 80,7%, e a Não há razões para animosidade na interação com pessoas de outras culturas, com uma percentagem de resposta que alcançou os 93,6%, como podemos verificar no Quadro 19.

Em cada uma destas subcategorias (ver Anexo 5), podemos encontrar a visão mais específica dos alunos que passou, no caso da subcategoria Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, pelas indicações A interação com pessoas de outras culturas provoca animosidade (945F: *Os colegas e os pais dos colegas reagem às vezes mal*) e A interação com pessoas de outras culturas promove a convivialidade (9120F: *Um dos comportamentos é os alunos ficarem curiosos e perguntarem aos alunos de diferentes culturas como é a sua cultura*). Quanto à subcategoria Opinião do aluno sobre as reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, esta encontra-se relacionada com

as duas indicações da subcategoria Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, onde 45,2% refere que Não aprova as reações e 35,5% que Aprova as reações. É importante referir que ambas as indicações (Não aprova as reações e Aprova as reações) manifestam o desacordo pela animosidade e o acordo pela convivialidade.

Na subcategoria Não há razões para animosidade na interação com pessoas de outras culturas verificamos (ver Anexo 5), no primeiro momento da aplicação do questionário, a indicação de 93,6% dos alunos, onde as referências mais significativas se encontram nas definições A diferença não é tudo (924F: *Penso que não há diferença ou seja não é por serem de culturas diferentes que somos diferentes*) e Todos são humanos (9413M: *Somos todos seres humanos mas em alguns casos costuma haver discriminações ou até mesmo bullying eu acho isso completamente absurdo*).

No segundo momento foi possível analisar que, as subcategorias que emergiram do contributo dos alunos, denotam algumas alterações em relação aos dados recolhidos no primeiro momento. Essas alterações verificaram-se nas referências que surgiram em função da subcategoria Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas, onde a indicação A interação com pessoas de outras culturas provoca animosidade se estabeleceu nos 67,7%. Nesta subcategoria a referência Reage mal continua, tal como no primeiro momento, a ser aquela que mais indicações os alunos registam, situando-se nos 48,4% (9512F: *Por vezes nestas situações, os colegas da mesma turma insultam esses colegas de culturas diferentes. Alguns pais pensam até mudar o seu filho de turma por essas razões*).

Por seu lado, a subcategoria A interação com pessoas de outras culturas promove a convivialidade aparece com 48,4%, onde os alunos (25,8%) relatam que Reage bem (9116M: *Eu penso que a maioria reage bem*), todavia, neste segundo momento há ainda a registar uma nova indicação que é Reage com normalidade com 19,4% (954F: *Alguns dos colegas reagem normais pois já estão habituados*).

Quanto à Opinião do aluno sobre as reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas (ver Anexo 5), continuamos a verificar que 51,6% dos alunos aludem que Não aprova as reações e 38,6% que Aprova as reações, visto que estas referências manifestam o desacordo pela animosidade e o acordo pela convivialidade com pessoas de outras culturas.

No que respeita à subcategoria Não há razões para animosidade na interação com pessoas de outras culturas o valor da contribuição dos alunos (ver Anexo 5) manteve-se, no segundo momento, nos 93,6%. Contudo, desta subcategoria emergiram três indicações, cuja referência foi superior ao primeiro momento. Referida por um número mais elevado de alunos, com 32,3%, surge Ser igual (912F: *somos todos iguais, todos temos olhos, boca, nariz, ouvidos, coração e principalmente sentimentos e quem não consegue atingir isso talvez seja mais “diferente” que estas pessoas de culturas diferentes*), seguindo-se com 16,1% Ter os mesmos direitos (9423M: *porque todos devíamos de ter os mesmos direitos todos respeitados de igual forma porque os nossos hábitos e cor de pele e isso não nos definem*).

Na categoria de segunda geração **Iniciativas sociais e comunitárias de ajuda aos necessitados** podemos encontrar a Iniciativa de ajuda a necessitados e a Participação em iniciativas de ajuda, como consta no Quadro 19.

Quanto à Iniciativa de ajuda a necessitados podemos descrever (ver Anexo 5) que as subcategorias que emergem do contributo dos alunos são As iniciativas de ajuda social são úteis nas suas diferentes valências que se fixa num contributo de 100%. Esta subcategoria é depois concretizada com outros contributos como Associações que dão alimentos (9110F: *Considero que uma das muitas iniciativas mais úteis é associações que ajudam com alimentação*) e Voluntariado (9418F: *Uma dessas iniciativas que eu considero útil é aquelas pessoas no supermercado a fazerem voluntariado para os mais necessitados*). Outra subcategoria que emergiu foi precisamente A ajuda aos necessitados é essencial para a sua vida, onde os contributos se situam nos 93,6%. Para explicar esta indicação, os alunos referiram Ajudar o outro (9514F: *porque ir ajudar os mais necessitados, pois estes não têm muito dinheiro para muitos alimentos e roupas*) e A comida é essencial à vida (9121F: *porque a comida é essencial à vida e sem ela, muitas pessoas morreriam à fome na rua*) são fundamentais para a sobrevivência dos mais necessitados.

No segundo momento, também a subcategoria As iniciativas de ajuda social são úteis nas suas diferentes valências se situa num contributo de 100%. Por sua vez, as indicações dos alunos mantêm como maior contributo, com 41,9%, as Associações que dão alimentos (956M: *a distribuição de comida aos mais necessitados*), seguindo-se agora, com 25,8%, o

Apoio aos sem-abrigo (9512F: *Uma das iniciativas sociais e comunitárias que considero útil para ajudar os mais necessitados é o apoio aos sem abrigo*).

Relativamente à subcategoria A ajuda aos necessitados é essencial para a sua vida, cuja taxa de resposta situa-se nos 90,3%, fez emergir (ver Anexo 5), tal como no primeiro momento, como indicações mais significativas o Ajudar o outro, com 45,2%, (9522F: *é possível ajudar as pessoas com mais necessidades e que precisam realmente de ajuda*), A comida é essencial à vida, com 29%, (946F: *porque a comida é o que faz mais falta*) e Importante para a sociedade, com 9,7%, (9116M: *porque todas fornecem um serviço importante para a sociedade*).

Na subcategoria Participação em iniciativas de ajuda os alunos, no primeiro momento, responderam maioritariamente (71%) que Não tendo em conta a Participação dos alunos em iniciativas sociais (ver Anexo 5). Todavia, destes, 35,5% afirmam que Não, mas gostava. Por sua vez, encontramos 22,6% dos alunos que respondem que Sim. Quanto às Justificações dos alunos sobre a participação em iniciativas sociais, 61,3% relatam que Para participar em ações sociais são necessárias determinadas condições (9121F: *porque ainda não tenho muita idade e em certos sítios não sou aceite*) e 35,5% mencionam que Melhorar a vida do outro motiva a participação em ações sociais (9522F: *o que me levou a participar foi eu querer ajudar o próximo*).

No segundo momento da recolha de dados, através do questionário aberto DiERPaVi, foi possível verificar que na subcategoria Participação em iniciativas de ajuda 61,3% dos alunos referem Não terem participado em iniciativas de ajuda, dos quais 32,3% completam informando que Não, mas gostava. Destaca-se que o número de respostas Sim regista um aumento em relação ao primeiro momento, alcançando agora 38,7%.

No que concerne às Justificações dos alunos sobre a participação em iniciativas sociais verificamos um pequeno decréscimo, situado nos 54,8%, na indicação Para participar em ações sociais são necessárias determinadas condições (951F: *o que me levou a não participar foi a falta de disponibilidade e oportunidade*) e uma descida mais significativa para os 19,4% na referência Melhorar a vida do outro motiva a participação em ações sociais (9116M: *porque queria fazer a diferença, mesmo que fosse só a uma pessoa ou duas*).

Como se verifica no Quadro 19, foi na categoria de segunda geração **Racismo** que as subcategorias Confronto com o racismo e Possíveis justificações sobre o racismo emergiram, dando origem a novas contribuições que em seguida apresentaremos.

Partindo da subcategoria Confronto com o racismo, no primeiro momento, os alunos deram o seu contributo que se fixou nos 29% (ver Anexo 5), sublinhando que era necessário Procurar convencer que racismo é errado (913F: *Eu tentaria “convencer” essa pessoa a tentar mudar a sua maneira de pensar porque eu acho que ser racista é errado*), com 41,9% que O racismo não tem justificação (9124M: *Não existem palavras para quem é racista*), com 29% que O racismo baseia-se em aspetos exteriores (951F: *tentar fazer com que essa pessoa percebesse que todos somos iguais, independentemente do nosso aspeto ou do país onde vivemos e tentar dizer-lhe que não há raças superiores ou inferiores*), com 9,7% que se trata de Liberdade de pensamento (9522F: *Eu só diria alguma coisa à pessoa caso ela realizasse atitudes contra as pessoas, pois na minha opinião cada pessoa pode ter os seus pensamentos e pode defender o que quer mas não deve maltratar as pessoas, apesar do que defende*) e com 87,1% é referida a Opinião dos alunos sobre o racismo.

Na subcategoria Opinião dos alunos sobre o racismo, onde 87,1% dos alunos expõem a sua resposta, podemos identificar (ver Anexo 5) diferentes contributos dos alunos que referem por exemplo que A vida humana vale por si mesma (58,1%), O ser humano não se define com elementos exteriores (29%) e A empatia do sofrimento do outro conduz ao respeito (12,9%). Estas perceções emergiram da agregação de diferentes argumentações, onde os alunos justificaram que A vida humana vale por si mesma visto que, por exemplo, Todos são humanos (951F: *porque apesar de haver todas as divisões entre a população mundial somos todos humanos*), que O ser humano não se define com elementos exteriores pois, como indica uma das dimensões, A raça não define a pessoa (917F: *pois a raça de alguém não define como ela é*) e A empatia do sofrimento do outro conduz ao respeito tendo em conta uma das indicações que expressa o Colocar-se no papel da pessoa que sofre (9512F: *As pessoas que defendem este tipo de atitudes, devem pensar realmente naquilo que fazem e colocar-se no papel da pessoa que sofre*).

No segundo momento da recolha de dados, tendo como base o Confronto com o racismo, 45,2% dos alunos referiram a necessidade de Procurar convencer que racismo é

errado (9513F: *Eu iria tentar mostrar que essas ideias não são as mais corretas*). As referências dos alunos continuaram, com 35,5%, ao aludirem que O racismo não tem justificação (924F: *Que não deve fazer porque não faz sentido*) e que O racismo baseia-se em aspetos exteriores (9116M: *ninguém decide a sua raça com que nasce*). Relativamente à Liberdade de pensamento verificamos que a resposta dos alunos se fixa nos 16,1% (9124M: *Não diria nada, não posso obrigar ninguém a deixar de ser racista, mas se caso um dia eu presenciasse um momento de racismo eu defenderia simplesmente o que sofria*).

Também neste segundo momento será importante verificar, com maior pormenor, as categorias que emergem da Opinião dos alunos sobre o racismo, a qual aparece com 77,4%. A menção mais registada (ver Anexo 5) pelos alunos é A vida humana vale por si mesma, com 48,4%, onde as justificações mais significativas se encontram em São todos iguais (924F: *somos todos iguais, não é a cor de pele, religião ou riqueza que muda o facto de sermos todos iguais*) e no Respeito (9110F: *e apesar de todas as diferenças devemos respeitar-nos uns aos outros*). De seguida, na subcategoria O ser humano não se define com elementos exteriores, 12,9% dos alunos mencionam que A cor não define (9416F: *não é a cor que define a pessoa*) e 19,4% referem, relativamente à A empatia do sofrimento do outro conduz ao respeito, que era importante Colocar-se no papel da pessoa que sofre (944M: *se gostavam de ser assim tratados*) e Não fazer aos outros o que não gostava que lhe fizessem (918F: *Para aceitarem os outros da mesma forma que essas pessoas gostassem que lhes fizessem*).

Partindo, agora, da subcategoria Possíveis justificações sobre o racismo, como consta no Quadro 19, verificamos que, no primeiro momento, 80,7% dos alunos referem que A diferença justifica a discriminação e inferioridade, com 12,9% os alunos Justificam o racismo com pensamentos desajustados. Todavia, 54,8% dos alunos referem que A vida humana vale por si mesma, reforçando a ideia de que o racismo não é justificável.

Na indicação A diferença justifica a discriminação e inferioridade as justificações são muito variadas (ver Anexo 5), destacando-se a referência de 25,8% de possível justificação para o racismo, apontando As pessoas de outras raças são inferiores e não têm os mesmos direitos (9119F: *Geralmente as pessoas racistas dão a justificação que por não sermos iguais fisicamente, ou da mesma cor, não temos que ter os mesmos direitos*) e ainda, com 9,7%, que

Como são diferentes são estranhos (9416F: *Normalmente dão a desculpa que como a pessoa é diferente é estranha*).

Na referência A vida humana vale por si mesma (ver Anexo 5) destacam-se as justificações que indicam que Todos têm direito a ter diferenças (913F: *uma pessoa de raça preta tem o direito à vida digna e a “liberdade” tal e qual como uma pessoa de raça branca ou raça asiática*), que Todos são iguais, mas de maneiras diferentes (9416F: *porque nós somos todos iguais mas de maneiras diferentes*) e que Todos têm de ser respeitados (9522F: *devemos ser respeitados e tratados de igual forma*).

No segundo momento, analisando a subcategoria Possíveis justificações sobre o racismo verificamos que, tal como no primeiro momento, 80,7% dos alunos referem A diferença justifica a discriminação e inferioridade, e 64,5% indicam justificações contrariando o racismo, afirmando que A vida humana vale por si mesma.

Na dimensão A diferença justifica a discriminação e inferioridade (ver Anexo 5), os alunos mencionam como principais razões para essa discriminação e inferioridade as Diferenças de cor e religião (9110F: *Penso que dão como justificações a diferente cor da pele, religiões, etc.*), que os racistas Não gostam da sua diferença (9114F: *Algumas pessoas dizem que é por causa do cheiro, por causa da pele, por causa dos olhos em bico*) e que Eles sentem-se uma raça superior (9514F: *As pessoas que têm atitudes racistas, gostam de se sentir superiores às outras, deixando-as tristes com elas mesmas*).

No que diz respeito à subcategoria A vida humana vale por si mesma (ver Anexo 5), os alunos relatam que Todas as pessoas são iguais (9522F: *Eu penso que toda a gente é igual e não há ninguém superior ou inferior*), mas, também, que Não é a cor ou raça que faz alguém (9124M: *e penso que só por ter uma cor diferente não significa que são menos ou mais importantes, a cor da pele não define carácter*) e que Todos são pessoas (9120F: *cada pessoa, seja de que raça for, merece respeito, pois afinal de contas, somos todos humanos*).

Continuando (ver Anexo 5), tendo como contexto a subcategoria Possíveis justificações sobre o racismo verificamos que, quer no primeiro momento, quer no segundo, as respostas sobre se O aluno pensa de forma diferente em relação ao racismo todas elas referem que Sim ainda que, no primeiro momento, as respostas alcançam os 74,2% e, no segundo, 93,6%.

Quanto à indicação Não há razões para a discriminação e inferioridade (ver Anexo 5), em ambos os momentos da recolha de dados, verificamos que as respostas se encontram nos 22,6%, onde podemos encontrar justificações como no primeiro momento Não é por ser diferente que deve ser maltratado (944M: *não é pelo facto de ser um negro, branco, indiano, etc.. que deve ser maltratado*), ou no segundo Essas razões não são válidas (9119F: *Para mim é algo sem sentido e completamente estúpido e felizmente não convivo com ninguém que o faça*).

Na categoria de segunda geração **Manipulação** podemos identificar, como nos indicam os dados do Quadro 19, que a subcategoria Consequências da manipulação encontra a sua justificação nas seguintes referências: Realiza uma coação à liberdade do outro, Procura ludibriar e Tem como resultado o prejuízo de alguém.

No primeiro momento, 16,1% dos alunos indicam: Realiza uma coação à liberdade do outro (9522F: *quando uma pessoa é manipulada por outra que tem informações que podem comprometer a pessoa*), como consequência da manipulação. Por sua vez, 41,9% dos alunos mencionam que na manipulação Procura ludibriar (917F: *Pessoas que manipulam outras para obter dinheiro para outros fins sem ser aquele dito às pessoas*). Um outro resultado da manipulação referido por 35,5% dos alunos é o que Tem como resultado o prejuízo de alguém (924F: *Por exemplo levar alguém a consumir drogas por norma são manipulados pelos traficantes*).

No segundo momento, verificamos que 16,1% dos alunos indicam: Realiza uma coação à liberdade do outro (9121F: *Quando se incentiva a algo que a pessoa não quer fazer é manipular, acho que ninguém devia manipular*). Quanto à indicação Procura ludibriar (9413M: *Por vezes em algumas relações as pessoas tentam manipular e de alguma forma tirar bens e piorar a vida das pessoas*) é referida por 48,4% dos alunos.

A subcategoria Tem como resultado o prejuízo de alguém (954F: *Na adolescência são muito manipuladas pelo facto de serem muito inocentes*) surge em 22,6% das respostas dos alunos.

Procurando elencar as Justificações dos alunos para a manipulação (ver Anexo 5), estes indicam, no primeiro momento, que Alguém se aproveita de outra pessoa (9418F: *quando alguém manipula uma pessoa para fazer o que quer, para bem do seu interesse*) com 29%.

Os discentes concluem, atendendo a esta realidade, que a manipulação É algo errado (9516M: *Acho isso incorreto pois ninguém tem o direito de manipular e de se aproveitar de alguém*) com 32,3%, e que É frequente (9120F: *acontece imensas vezes entre os adolescentes e pessoas próximas de nós*) com 16,1%.

No segundo momento da recolha (ver Anexo 5), as Justificações dos alunos para a manipulação são fundamentadas com 29% declarando que na manipulação Alguém se aproveita de outra pessoa (9110F: *aproveitar-se da fragilidade de outra*). Defendem, ainda, com 35,5%, que É algo errado (9423M: *acho que essa pessoa está a fazer mal*), e, com 12,9%, que É frequente (9522F: *é uma coisa que acontece imensas vezes na sociedade*).

O contributo dos alunos nesta dimensão terminou, em ambos os momentos, com a referência de 35,5% de que A manipulação baseia-se no benefício pessoal de quem a promove.

No que diz respeito à categoria de segunda geração **Defesa de pessoas maltratadas** constatamos que, no primeiro momento de recolha de dados, os alunos registaram 100% a subcategoria Arriscar a vida para defender quem é maltratado da qual, por sua vez, emergiram com 93,6% o Julgamento do aluno sobre a ação de defesa de pessoas maltratadas, com 41,9% uma Ação que envolve uma doação total de si ao outro, com 19,4% referem Procura que outro se sinta melhor, assim como Quem ajuda sabe o que é ser ajudado, com 12,9% Salvar envolve socorrer os mais desprotegidos e finalmente, também, com 12,9% A ação origina bem-estar pessoal, como podemos conferir no Quadro 19.

Estas subcategorias foram detalhadas e concretizadas através de contributos, onde aludem as suas perceções sobre a **Defesa de pessoas maltratadas**, que agora passamos a descrever as mais significativas (consultar Anexo 5). Assim, do Julgamento do aluno sobre a ação de defesa de pessoas maltratadas emerge que esta ação é uma Boa ação (9120F: *Eu acho isto um ato de bondade enorme*) e uma Boa ação, mas arriscada (9121F: *Acho um ato heroico e um ato que só uma pessoa muito sensata o faz, por um lado é mau para a sua vida e a sua família em risco, mas por outro deixar morrer outras pessoas é horrível*).

Na Ação que envolve uma doação total de si ao outro encontramos Um bom coração (945F: *deve-se sempre ajudar os outros quando precisam e estão numa situação complicada. As pessoas que fazem isso têm um bom coração*) e Atitude corajosa (9423M: *Penso que é*

preciso ser muito corajoso e acho que isso é uma atitude muito mas muito boa porque muitas pessoas falam que fariam isso mas quando chega a hora da verdade não fazem nada).

Na Procura que outro se sinta melhor os alunos referem que devem Ser uns para os outros (9416F: *devemos ser uns para os outros, se fossemos todos tratados de maneira igual ninguém corria risco de vida*).

Em Quem ajuda sabe o que é ser ajudado os alunos relatam que devem Ajudar por ter sido ajudado (9418F: *O que levará essas pessoas a agirem dessa forma eu acho que essas podem ter passado por um passado igual ou parecido ou que alguém da família tenha passado por isso e essa pessoa arriscaria a sua vida para salvar a vida de outra*), Quem ajuda, no passado já foi maltratado (951F: *acho que na maioria das situações quem luta por algo é alguém que já foi vítima do assunto em causa ou conhece alguém que já foi*) e, ainda, que se trata de Retribuição (9110F: *Essas pessoas agem dessa forma pois todo o bem que nós fazemos, será retribuído*).

Na indicação Salvar envolve socorrer os mais desprotegidos os alunos descrevem que A vítima é mais fraca (956M: *Um motivo é o sujeito que é maltratado ser mais fraco*), assim como Não deviam ser maltratados (9116M: *Penso que é algo mau pois algumas pessoas não tiveram escolha nem culpa de serem diferentes, por isso não deviam ser maltratados*), ou São humildes (9413M: *Essas pessoas agem dessa forma porque são humildes e preferem perder uma vida mas salvar várias*).

Finalmente, na dimensão A ação origina bem-estar pessoal os alunos mencionam Não se sentem bem se não fizeram (9512F: *não conseguem viver a saber que podiam ter ajudado essa pessoa e não o fizeram por medo ou insegurança*).

Por sua vez, no segundo momento da recolha de dados, da subcategoria Julgamento do aluno sobre a ação de defesa de pessoas maltratadas emergiu também que esta ação é uma Boa ação (956M: *Eu acho que essas pessoas ao fazerem isso estão a fazer uma muito boa ação*) e uma Boa ação, mas arriscada (9121F: *Essas pessoas arriscam a vida*).

Relativamente à dimensão Ação que envolve uma doação total de si ao outro verificamos que a menção mais significativa se encontra na expressão de Generosidade (9125M: *pois devemos ajudar o próximo mas nem toda a gente age da mesma maneira, muitos preferem olhar para o seu umbigo e não ajudar ninguém*).

Nas restantes dimensões, as contribuições dos alunos são muito variadas, não se concentrando numa indicação muito expressiva, pelo que sublinhamos apenas o ligeiro aumento na subcategoria Procura que outro se sinta melhor que passa de 19,4% no primeiro momento para 25,8% no segundo.

Na última categoria de segunda geração **Objetivos de vida** deste grupo de categorias, como nos indicam os dados presentes no Quadro 19, encontramos as suas subcategorias organizadas em Objetivos a concretizar na vida e Felicidade e realização.

Partindo da subcategoria Objetivos a concretizar na vida os alunos, no primeiro momento da recolha de dados, fizeram emergir dimensões como Melhorar a vida do outro cuja contribuição se encontra nos 38,7%, o Bem-estar afetivo também nos 38,7%, Passa pela vivência familiar com 35,5%, o Alcançar propósitos com 32,3%, Ações que permitem uma melhoria de vida com 35,5% e Ações que passam pela relação com o outro com 32,3%.

Por sua vez, estas dimensões foram enriquecidas com a indicação mais concretizada da parte dos alunos (ver Anexo 5), que nos conduziram às seguintes referências: na subcategoria Melhorar a vida do outro os alunos indicaram Ajudar os outros (9513F: *O ser humano devia tentar realizar ações que ajudassem / contribuíssem para a existência de um mundo melhor como ajudar quem precisa*), no Bem-estar afetivo os alunos aludiram a Felicidade (9512F: *Na minha opinião, o ser humano tem outros objetivos como ser feliz*) e o Amor (9116M: *Eu acho que também é preciso ser amado e amar alguém, tanto familiar como no amor*), na indicação Passa pela vivência familiar os alunos mencionaram, por exemplo, Constituir uma família (9417F: *a criação e realização de uma família*) e nas Ações que permitem uma melhoria de vida os alunos relataram o Sentir-se bem (9522F: *uma pessoa ajudando sente-se muito melhor; e participar em ações de caridade direta ou indiretamente*) e o Sentir-se realizado (913F: *sem a felicidade nós, humanos, somos menos realizados*). É de destacar que três alunos (9,7%) indicaram que Não há mais objetivos a concretizar (9119F: *Eu acho que fora a realização e bem-estar, não há mais objetivos que o ser humano tenha*) reforçando as suas respostas na realização e bem-estar.

No segundo momento da recolha de dados a subcategoria Objetivos a concretizar na vida fez emergir como contribuições Alcançar propósitos com 51,8%, Melhorar a vida do outro, cuja contribuição se situou nos 41,9%, Passa pela vivência familiar com 25,8%, Ações

que permitem uma melhoria de vida com 22,6%, Ações que passam pela relação com o outro também com 22,6% e Bem-estar afetivo nos 19,4%.

Concretizando cada uma destas subcategorias (ver Anexo 5), os alunos aludiram: no Alcançar propósitos o Trabalho (9512F: *Acho que deve ter objetivos no emprego e na vida profissional*) e a Vida estável (9114F: *ter uma vida estável*); no Melhorar a vida do outro o auxílio prestado no Ajudar os outros (951F: *Acho que para além da sua realização e bem-estar o ser humano procura ajudar a sua família e amigos, procura também ajudar “estranhos”*); na indicação de que a melhoria de vida Passa pela vivência familiar, os discentes referem o Constituir uma família (9522F: *Constituir uma família*); nas Ações que passam pela relação com o outro os alunos indicam Felicidade (9120F: *pois ver que os outros estão felizes à nossa volta, também contribui de certa forma para a nossa felicidade, deixamos muitas vezes, depois de ajudar alguém, com um sentimento de “alívio” e de que estamos mais “leves”*) e o Ajudar (9513F: *Ajudando quem precisa*); e no Bem-estar afetivo que se manifesta na Felicidade (9121F: *Um grande objetivo que todos os humanos têm, ou pelo menos deveriam ter, é ser feliz*).

Na subcategoria A felicidade e realização as respostas dos alunos, no primeiro momento da recolha de dados, fizeram emergir contribuições como A felicidade passa pelo bem-estar pessoal nos 71%, A felicidade passa pela vivência familiar que se fixou nos 51,6%, A felicidade passa pela qualidade de vida com 35,5%, e A felicidade passa pela melhoria da vida dos outros com 22,6%.

Relativamente a cada uma destas dimensões (ver Anexo 5), os alunos mencionaram no caso em que A felicidade passa pelo bem-estar pessoal a importância de que se Cumpriram os seus desejos (917F: *O facto de conseguirem alcançar os seus objetivos ou de o estarem a conseguir*). Na indicação A felicidade passa pela vivência familiar sublinhando a coesão e Constituir uma família (9512F: *O que leva algumas pessoas a sentirem-se felizes e realizadas é a união familiar pois é algo bastante importante*), Ter quem se ama (9114F: *ter quem gosta na vida*) e Estar bem com os amigos (9417F: *A verdadeira amizade, pois ajuda não só na concretização de novas amizades e “grandes” amizades, como também na confiança nas pessoas e na realização dos seus respetivos sonhos*). E finalmente, na subcategoria A felicidade passa pela qualidade de vida os alunos relataram o Ter emprego (9513F: *As*

peessoas que eu conheço, as que são felizes, eu penso que se sentem dessa forma devido a terem um trabalho) e Qualidade de vida (9114F: *Ter uma vida estável*).

No segundo momento da recolha de dados, a subcategoria A felicidade e realização fez emergir como contribuições A felicidade passa pelo bem-estar pessoal cuja taxa de contribuição se situou nos 61,3%, A felicidade passa pela vivência familiar, também, nos 61,3%, A felicidade passa pela qualidade de vida com 64,5%, e A felicidade passa pela melhoria da vida dos outros com 41,9%.

Relativamente à referência A felicidade passa pelo bem-estar pessoal os alunos indicam (ver Anexo 5) que é possível quando Cumpriram os seus desejos (917F: *Concretizar os seus sonhos e fazerem as coisas que gostam*) e no Amor (9124M: *Para se sentirem felizes e realizadas as pessoas só precisam de um bocado de amor*). Por sua vez, na indicação A felicidade passa pela vivência familiar podemos destacar o relato dos alunos que se regista no Constituir uma família (954F: *terem um bom casamento e uma família saudável, pois porque apesar de tudo que possa acontecer na vida deles têm alguém para lhes reconfortar*), Ser amado (913F: *peessoas que as amam porque têm valores que seguem para isso*) e Ter quem se ama (9125M: *sentirem-se felizes é através do amor*). Na subcategoria A felicidade passa pela qualidade de vida, os alunos referem o Ter emprego (954F: *Terem um bom trabalho e um bom salário, pois veem o seu esforço a ser recompensado*), Dinheiro (9120F: *ter dinheiro, pois para maior parte das pessoas o dinheiro é o mais “importante”, o que mais comanda a sua vida*), Boas notas (9513F: *no caso de colegas sucesso na escola*) e Coisas simples (918F: *a felicidade vem das mais pequenas coisas que acontecem no dia a dia*). Finalmente, na referência A felicidade passa pela melhoria da vida dos outros os alunos sublinharam o Ter amigos (951F: *os amigos que levam as pessoas a sentirem-se felizes, penso que se sentem confortadas*) e Ajudar os outros (9120F: *ajudar alguém, pois tudo isto ajuda a pessoa se sentir realizada*).

Partindo da categoria mãe **Relação com a espiritualidade** podemos enunciar três categorias de segunda geração **Ser religioso, Interesse em elementos de outras religiões e Relação com outras religiões**, que nos permitiram chegar às perceções dos alunos sobre as Ações que identificam a pessoa religiosa, as Razões para ser religioso, os Elementos de

outras religiões e o Confronto com pessoas de outras religiões, tal como consta no Quadro 19.

Na subcategoria Ações que identificam a pessoa religiosa, no primeiro momento da recolha de dados, o contributo dos alunos fez emergir a indicação A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita, que alcançou 83,9%. Surgiram, ainda, outras referências como A religiosidade é uma dimensão interior com 25,8%, e os Exemplos de vivência religiosa com 16,1%. Na indicação A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita (ver Anexo 5), os alunos concretizaram aludindo alguns exemplos da exteriorização da religiosidade como o Rezar (51,6%), o Ir à missa (45,2%), o Praticar tradições religiosas e Ir à igreja (ambas com 12,9%), o Ajudar alguém e o Ir a Fátima (ambas com 9,7%).

Na dimensão A religiosidade é uma dimensão interior (ver Anexo 5) a indicação mais significativa, com 9,7%, foi A fé é algo interior, cada um sabe como a professar (9119F: *a fé está dentro de nós, e cada um deve decidir a melhor maneira, para si, de a professar*).

Quanto aos Exemplos de vivência religiosa (ver Anexo 5) a referência mais significativa com 9,7% foi a Avó.

No segundo momento as contribuições dos alunos foram muito próximas das que se registaram no primeiro momento, pois na subcategoria A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita verificamos 93,6%, na referência A religiosidade é uma dimensão interior registou-se 12,9%, e os Exemplos de vivência religiosa situaram-se nos 12,9%.

Na subcategoria Razões para ser religioso, no primeiro momento da recolha de dados, o contributo dos alunos fez emergir a indicação A motivação da prática religiosa é de nível social com 77,4% e A motivação da prática religiosa é de nível pessoal com 61,3%.

Relativamente à referência A motivação da prática religiosa é de nível social, os alunos (ver Anexo 5) clarificam que é por Influência dos familiares (948F: *Pela sua família, pois as religiões passam de gerações a gerações*), por Influência do meio (9516M: *Cultura, tradições e local onde vivem*), ou mesmo Obrigados (9118M: *Muitas vezes a religião não é uma escolha, mas sim uma obrigação*). Outro grupo de alunos contrapondo A motivação da prática religiosa é de nível social indicaram que A motivação da prática religiosa é de nível pessoal (ver Anexo 5), afirmando que era Por fé (9416F: *É a fé*), que seguia Objetivos

peçoais (9116M: *por cumprir com os objetivos peçoais*) e que tinham em conta As ideias (9121F: *Uma pessoa escolhe a sua religião, conforme as suas ideias, por exemplo se os seus ideais se identificarem mais com o cristianismo, a pessoa vai ser cristã*).

No segundo momento da recolha de dados, a subcategoria Razões para ser religioso, fez emergir por meio do contributo dos alunos a indicação A motivação da prática religiosa é de nível peçoal com 71% e A motivação da prática religiosa é de nível social com 61,3%.

Da categoria de segunda geração **Interesse em elementos de outras religiões** surgiu a referência Elementos de outras religiões, na qual o contributo dos alunos elencou Interesse do aluno em elementos de outras religiões, cuja resposta variou entre o Sim com 38,7%, o Não com 41,9% e o Sim e não com 16,1%. No segundo momento da recolha de dados os valores alteraram-se um pouco, pois a resposta Sim contava agora com 54,8%, o Não com 19,4% e o Sim e não com 19,4% (ver Anexo 5).

Surgiu, ainda, a subcategoria O conhecimento sobre outras religiões permite um enriquecimento cultural onde as respostas, no primeiro momento, sublinharam (ver Anexo 5) que permitia Saber como são as outras religiões com 29%, Ser mais culto com 19,4% e Interessante com 9,7%. No segundo momento, as contribuições registaram-se na indicação de Saber como são as outras religiões com 32,3%, Ser mais culto, Património Cultural e Beleza, ambas com 9,7%.

O registo que referia que O conhecimento sobre outras religiões não contribui em nada encontrou (ver Anexo 5) como respostas dos alunos, no primeiro momento, 29% As outras religiões não interessam e com 16,1% Não tem interesse. No segundo momento, surgiu apenas com indicação mais significativa (9,7%) a menção Não compreendem a sua razão.

Na terceira categoria de segunda geração, **Relação com outras religiões** surgiu a indicação Confronto com pessoas de outras religiões, na qual a referência dos alunos permitiu observar o seu contributo a respeito de Estar num país com religião e cultura diferente provoca sentimentos desagradáveis. Esta subcategoria teve como taxa de resposta 74,2%, onde os alunos referiram um sentimento desagradável (ver Anexo 5), que passava por ser Excluída com 29%, Diferente com 22,6%, Mal com 12,9% e Medo com 9,7%. Por outro lado, surgiu também a indicação daqueles alunos que mencionavam, com 38,7%, que Estar num país com religião e cultura diferente não interfere com a vida habitual, pois Continuar

com a sua religião, ou se sentiam Bem. Surgiu ainda a menção de Estar num país com religião e cultura diferente permite um contributo pessoal e social com 25,8%.

Por sua vez, no segundo momento da recolha de dados da indicação *Confronto com pessoas de outras religiões* os alunos fizeram emergir as mesmas três subcategorias: Estar num país com religião e cultura diferente provoca sentimentos desagradáveis que agora contava com 80,7% das respostas; Estar num país com religião e cultura diferente não interfere com a vida habitual com 29%; e Estar num país com religião e cultura diferente permite um contributo pessoal e social com 25,8%. De sublinhar que na primeira subcategoria, Estar num país com religião e cultura diferente provoca sentimentos desagradáveis, os alunos referiram (ver Anexo 5) que, possivelmente, experimentaríamos sentimentos desagradáveis por ser Diferente e Deslocada, ambos com 22,6%, Mal e Triste, também, ambos com 16,1% e Gozado com 9,7%. Na segunda subcategoria, Estar num país com religião e cultura diferente não interfere com a vida habitual, os alunos mencionaram que se sentiriam Normal e Bem, ambos com 12,9%. Finalmente, na terceira subcategoria, Estar num país com religião e cultura diferente permite um contributo pessoal e social, os alunos aludiram a que É uma questão de tempo até ser aceite e referiram a possibilidade de ser Feliz por conhecer novas realidades, ambas as referências com 12,9% e Feliz por dar a conhecer a sua cultura com 9,7%.

Partindo dos dados presentes no Quadro 19, na categoria mãe **Projeto de Vida** procuramos compreender a visão dos alunos sobre a **Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro**. Assim, da subcategoria *Relação entre o presente e o futuro* emergiram, a partir do contributo dos alunos, as seguintes referências: Opinião do aluno sobre a existência de relação entre o que se idealiza no presente e o futuro; O futuro depende do esforço realizado no presente; Não há relação entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro.

Quanto à Opinião do aluno sobre a existência de relação entre o que se idealiza no presente e o futuro 87,1% das respostas dos alunos (ver Anexo 5) indicaram que Sim e por sua vez 6,5% indicaram que Não. Esta realidade, no segundo momento da recolha, acaba por se situar nos 80,7% na resposta Sim e nos 12,9% na resposta Não.

Sobre O futuro depende do esforço realizado no presente 90,3% dos alunos contribuíram com as suas indicações (ver Anexo 5), sublinhando Ter de lutar pelos sonhos (9110F: *temos de “lutar” pelos sonhos que queremos*) com 32,3%, O que se fizer no presente influência o futuro (945F: *agora estudamos para que no futuro tenhamos uma vida melhor naquilo que queremos ser*) com 19,4%, Idealizar para alcançar no futuro (9522F: *porque se idealizamos uma coisa, vamos lutar para conseguir o que pensamos, para alcançar o que queremos, tendo bastante influência para o nosso futuro*) com 16,1% e Criar objetivos (9416F: *devemos criar objetivos para o futuro*) com 9,7%.

No segundo momento, os alunos contribuíram (ver Anexo 5) relatando que O que se fizer no presente influência o futuro (954F: *na nossa idade a área que nós escolhemos é o que nos dará emprego no futuro, e na minha opinião, se nós hoje não gostarmos de uma coisa no futuro vamos tentar-nos afastar dessa coisa*) com 35,5%, Idealizar para alcançar no futuro (9119F: *quando idealizamos algo, tentamos sempre cumpri-lo o que influencia sempre o nosso futuro por mais que façamos escolhas que não tínhamos pensado*) com 25,8%, Ter de lutar pelos sonhos (9423M: *eu posso ter um sonho que pode ter haver com trabalho ou turismo e se quiser mesmo vou realizar ou tentar realizar*) com 12,9%, e Saber o que se quer e ter que se esforçar (945F: *trabalhando muito para conseguirmos o que queremos para ter um bom futuro*) com 9,7%.

Relativamente à terceira subcategoria Não há relação entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro, o contributo dos alunos situa-se, no primeiro momento, nos 9,7%, enquanto que no segundo se estabelece nos 12,9%.

2.2 – Dados Obtidos Através dos Grupos de Discussão com Alunos

Apresentamos agora as categorias que emergiram do contributo dos alunos que participaram nos dois grupos de discussão. Tal como foi já referido, os grupos de discussão realizaram uma reflexão conjunta, aprofundando as questões sobre a vida humana, a espiritualidade e o projeto de vida. Para termos uma imagem mais geral das categorias, apresentamos em seguida o Quadro 20, o qual elenca as primeiras gerações de categorias,

realidade que será enriquecida na análise, quer com as categorias de gerações seguintes (ver Anexo 6), quer com excertos dos alunos.

Na seguinte descrição, importa sublinhar que, ao contrário da apresentação dos contributos presentes nas respostas ao questionário aberto DiERPaVi, cujas indicações fazem referência ao número de alunos, agora indicamos o número de referências que fizeram emergir cada uma das categorias, nas suas distintas gerações.

Quadro 20

Sistema de categorias que emergiram dos grupos de discussão

	FG	Refs.
I - <u>Valor da vida humana ao nível intrapessoal</u>	2	219
1 - Valor da vida humana	2	162
1.1 - <u>Vida oportunidade de aprendizagem</u>	2	40
1.1.1 - <u>Concordo</u>	2	12
1.1.2 - <u>A aprendizagem é importante e variada</u>	2	14
1.1.3 - <u>A vida ensina a aperfeiçoar</u>	2	11
1.1.4 - <u>Aprendemos com os outros</u>	1	3
1.2 - <u>As aulas de EMRC contribuíram para ver a vida como aprendizagem</u>	2	39
1.2.1 - <u>Contribuíram</u>	2	3
1.2.2 - <u>Eram apresentados exemplos que faziam pensar</u>	2	10
1.2.3 - <u>Os debates ajudavam a aprender</u>	1	4
1.2.4 - <u>Novos conhecimentos</u>	2	9
1.2.5 - <u>Escolhas mais conscientes</u>	1	6
1.2.6 - <u>A vida tem outros valores</u>	1	4
1.2.7 - <u>Não mudou muito</u>	1	3
1.3 - <u>As fases da vida consideradas mais importantes</u>	2	69
1.3.1 - <u>A adolescência</u>	2	29
1.3.2 - <u>Infância</u>	2	23
1.3.3 - <u>Todas as fases</u>	2	17
1.4 - <u>Razões para pôr fim à vida</u>	2	31
1.4.1 - <u>Nenhuma situação justifica pôr fim à vida</u>	2	17
1.4.2 - <u>Compreender o lado das pessoas porque estão fragilizadas e isoladas</u>	2	2
1.4.3 - <u>Possíveis razões</u>	2	12

2 - Realização pessoal	2	57
2.1 - <u>Opinião sobre a realização pessoal</u>	2	57
2.1.1 - <u>A realização pessoal passa pela qualidade de vida</u>	2	30
2.1.2 - <u>A realização pessoal passa pela vivência familiar</u>	2	11
2.1.3 - <u>A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro</u>	1	10
2.1.4 - <u>A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal</u>	2	6
II - Valor da vida humana na relação interpessoal	2	137
1 - Iniciativas sociais e comunitárias	2	87
1.1 - <u>Opinião sobre o voluntariado</u>	2	45
1.1.1 - <u>Características do voluntariado</u>	2	29
1.1.2 - <u>Eficácia do voluntariado</u>	2	8
1.1.3 - <u>O voluntariado deve superar aspetos fúteis</u>	1	3
1.1.4 - <u>Para os que ajudam também é bom</u>	1	4
1.1.5 - <u>Os nossos problemas não são nada comparados com os deles</u>	1	1
1.2 - <u>A disciplina de EMRC incentiva o voluntariado</u>	2	21
1.2.1 - <u>Sensibilização para ajudar o outro</u>	1	8
1.2.2 - <u>A EMRC reforça a importância do voluntariado</u>	1	6
1.2.3 - <u>Partilha de experiências</u>	1	4
1.2.4 - <u>Dificuldades para realizar voluntariado</u>	1	2
1.2.5 - <u>O voluntariado ajuda a aprender mais sobre o valor da vida</u>	1	1
1.3 - <u>Razão para ainda não ter feito o voluntariado</u>	2	21
1.3.1 - <u>Há muitos modos de fazer voluntariado</u>	1	7
1.3.2 - <u>Falta de vontade</u>	1	4
1.3.3 - <u>Idade</u>	2	3
1.3.4 - <u>Não há razões</u>	2	3
1.3.5 - <u>Falta de coragem</u>	1	2
1.3.6 - <u>Os pais</u>	1	1
1.3.7 - <u>As instituições</u>	1	1
2 - Racismo	2	50
2.1 - <u>Justificações para o racismo</u>	2	34
2.1.1 - <u>O racismo não se justifica</u>	2	10
2.1.2 - <u>Justificam o racismo com pensamentos desajustados</u>	2	8
2.1.3 - <u>A vida humana vale por si mesma</u>	1	6
2.1.4 - <u>O racismo baseia-se em aspetos exteriores</u>	2	4
2.1.5 - <u>Liberdade de pensamento</u>	1	4
2.1.6 - <u>Argumentam o racismo em factos históricos</u>	1	2

2.2 - <u>Razões para evitar o racismo</u>	2	16
2.2.1 - <u>Mudar a mentalidade das pessoas</u>	1	6
2.2.2 - <u>Discursos só não bastam</u>	2	4
2.2.3 - <u>Fazer sentir as dificuldades das vítimas</u>	2	2
2.2.4 - <u>Ensinar as crianças</u>	1	2
2.2.5 - <u>Colocar em diálogo</u>	1	2
III - <u>Relação com a espiritualidade</u>	2	171
1 - Ser religioso	2	171
1.1 - <u>Ações que identificam uma pessoa religiosa</u>	2	26
1.1.1 - <u>É algo interior mas também que se exterioriza</u>	2	12
1.1.2 - <u>A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita</u>	2	10
1.1.3 - <u>Os textos sagrados devem ser conhecidos e explicados</u>	1	2
1.1.4 - <u>Antes de se considerar religioso é necessário conhecer</u>	1	1
1.1.5 - <u>A religiosidade é uma dimensão interior</u>	1	1
1.2 - <u>Os jovens consideram-se religiosos</u>	2	27
1.2.1 - <u>É difícil ver um jovem que se diga religioso</u>	1	10
1.2.2 - <u>É uma questão de liberdade</u>	1	5
1.2.3 - <u>Sim, consideram-se religiosos</u>	2	3
1.2.4 - <u>A linguagem dos sacerdotes não ajuda</u>	1	2
1.2.5 - <u>Os pais passam uma imagem errada da religião</u>	1	2
1.2.6 - <u>A família incentiva</u>	1	2
1.2.7 - <u>Nem todos</u>	1	2
1.2.8 - <u>Não compreendo como em tão pouco tempo deixou de haver tanta gente a acreditar</u>	1	1
1.3 - <u>Razões para ser ou não ser religioso</u>	2	69
1.3.1 - <u>Pela família</u>	2	25
1.3.2 - <u>Opção pessoal</u>	2	12
1.3.3 - <u>Pela fé e valores da religião</u>	2	10
1.3.4 - <u>Compreensão do sentido dos textos sagrados</u>	1	9
1.3.5 - <u>A imagem que a Igreja passa</u>	2	4
1.3.6 - <u>Os que rodeiam</u>	1	4
1.3.7 - <u>Por causa do preconceito</u>	1	2
1.3.8 - <u>Pelos amigos</u>	1	2
1.3.9 - <u>Mais informação sobre outras religiões</u>	1	1
1.4 - <u>Sentimentos de uma pessoa com religião diferente</u>	2	49
1.4.1 - <u>Permite conhecer mais</u>	2	18

1.4.2 - <u>Sentimentos desagradáveis</u>	2	10
1.4.3 - <u>Depende dos outros</u>	2	8
1.4.4 - <u>Não interfere com a vida habitual</u>	2	7
1.4.5 - <u>Depende de cada um</u>	1	3
1.4.6 - <u>Marcar a diferença</u>	1	2
1.4.7 - <u>Não levar a mal</u>	1	1
IV - <u>Projeto de Vida</u>	2	20
1 - <u>Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro</u>	2	20
1.1 - <u>Ter metas e saber adaptá-las</u>	2	12
1.1.1 - <u>Sem nunca desistir</u>	2	5
1.1.2 - <u>Temos de ter várias opções</u>	1	5
1.1.3 - <u>Nós temos as nossas metas</u>	1	1
1.1.4 - <u>Às vezes não acontece como idealizamos</u>	1	1
1.2 - <u>O futuro depende do que hoje realizamos</u>	2	7
1.2.1 - <u>Há sempre uma relação entre o que nós queremos e o futuro</u>	2	6
1.2.2 - <u>Pode influenciar pela positiva e pela negativa</u>	1	1
1.3 - <u>A vida é como um comboio, pode afastar-se, mas se for muito descarrila</u>	1	1

Partindo das categorias mãe **Valor da vida humana ao nível intrapessoal, Valor da vida humana na relação interpessoal, Relação com a espiritualidade e Projeto de Vida** foi possível aprofundar as subcategorias **Valor da vida humana, Realização pessoal, Iniciativas sociais e comunitárias, Racismo, Ser religioso e Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro** mediante o contributo dos alunos que participaram nos grupos de discussão.

Relativamente à categoria de segunda geração **Valor da vida humana** os alunos realizaram contributos significativos indicando 40 referências ao nível da *Vida oportunidade de aprendizagem*, 39 sobre *As aulas de EMRC contribuíram para ver a vida como aprendizagem*, 69 no que concerne *As fases da vida consideradas mais importantes* e 31 no que diz respeito às *Razões para pôr fim à vida*.

Sobre a subcategoria *Vida oportunidade de aprendizagem*, partindo da análise dos dados dos alunos, foi possível verificar que do seu contributo emergiu a indicação, em 12 alusões, **Concordo**, mencionando que a vida é oportunidade de aprendizagem (9124M: *Eu concordo. Nós somos o que aprendemos, digamos assim, a nossa educação parte daquilo*

que nos transmitem. Educação aprende-se, não se tem. Por isso, concordo com essa afirmação). Assim, desta anuência os alunos referem em ambos os Grupos de discussão que A aprendizagem é importante e variada (9120F: *Eu acho que é verdade, porque ao longo da vida, nós vamos aprendendo muitas coisas, inclusivamente quando somos mais novos*) com 14 indicações e que A vida ensina a aperfeiçoar (951F: *Exato, uma oportunidade de aprendizagem, porque é ao longo da nossa vida que nós vamos aprendendo algumas coisas com os nossos erros, com os amigos, familiares e isso vai-nos moldando enquanto pessoas*) com 11 referências. Apenas num dos grupos emergiu a indicação Aprendemos com os outros (9514F: *Eu acho que, com a vida, nós vamos aprendendo, com as pessoas que nos rodeiam*) com três alusões.

Na subcategoria As aulas de EMRC contribuíram para ver a vida como aprendizagem, os alunos mencionaram que Contribuíram (956M: *Sim, as aulas contribuíram, porque ao longo das aulas, eu fui adquirindo vários conhecimentos e também aprendendo coisas novas com o professor e os colegas*) com três indicações, Eram apresentados exemplos que faziam pensar (9118M: *Isso é uma coisa que o nosso professor faz. O professor não chega à nossa beira, como em Matemática, é assim que se faz uma equação. Ele não diz é assim que tem de ser, não é assim que tem de ser o aborto. Pode ser, ou não pode ser. Não. Ele dá-nos as coisas e nós chegamos à nossa própria conclusão, mas é depois de termos aprendido tudo e podermos formarmo-nos a nós próprios e acho que nos ajuda muito a criar uma personalidade*) com 10, Os debates ajudavam a aprender (9120F: *Porque nós acabamos por discutir bastantes assuntos e acho que, não sei se está muito relacionado com isso, mas ajudou-me pelo menos a mim a valorizar mais a vida*) com quatro, Novos conhecimentos (956M: *Sim, as aulas contribuíram, porque ao longo das aulas eu fui adquirindo vários conhecimentos e também aprendendo coisas novas com o professor e os colegas. Por exemplo, quando foi a primeira matéria houve uma altura em que fizemos um debate com o professor e nessa altura eu fiquei a perceber mais sobre essa matéria*) com nove, Escolhas mais conscientes (9120F: *quando nós falámos do aborto, eu fiquei muitas vezes a pensar de também termos mais cuidado com as escolhas que nós fazemos na nossa vida. Acho que é uma coisa que não devia ser feita tão de forma tão banal e acho que realmente, também ensinou a nós termos mais cuidado com aquilo que fazemos*) com seis, A vida tem

outros valores (9116M: *Eu acho que com estas aulas percebi que a vida, não é só as coisas materiais. Que também é aproveitar cada momento. E que o mais importante é ter alguma dignidade*) com quatro e Não mudou muito (951F: *Eu, no meu caso não mudou muito a minha maneira de pensar, mas fez-me ver como é que outras pessoas pensam e ficar a entender melhor os assuntos que nós falamos nas aulas, com a apresentação dos trabalhos e tudo*) com três.

Para abordar As fases da vida consideradas mais importantes os alunos indicaram A adolescência (9413M: *Eu acho que a adolescência é importante, porque é aí que tomamos decisões sobre o nosso futuro*) com 29 referências, Infância (918F: *Eu acho que a infância basicamente na nossa vida é das melhores coisas que nós temos*) com 23 e Todas as fases (9124M: *Não acho que a infância, ou a juventude, a nossa idade, seja mais importante do que quando já formos adultos ou idosos*) com 17.

Na indicação A adolescência foi possível encontrar entre os contributos dos alunos as justificações das suas opções, as quais passaram por referências como Aprender e crescer (9116M: *Eu acho que a adolescência é quando aprendemos mais, tanto sobre nós, como sobre o que nos rodeia*) e Pensar e escolher de outro modo (9418F: *Eu acho que na adolescência temos sempre de ter mais atenção ao que fazemos, porque nem sempre as brincadeiras correm bem*). Na referência a Infância os alunos justificam afirmando Ainda não se conhece o mundo que rodeia (9118M: *a infância é importante. Eu acho que todas têm uma característica, mas principalmente a inocência que nós temos, as brincadeiras que nós fazemos sem pensar no que o outro vai pensar, somos capazes de nos sujar todos na lama e não queremos saber, porque somos crianças e ainda não temos a noção de “ah ele vai pensar mal de mim!”*). *Simplesmente fazemos porque fazemos. Isso é felicidade, é não pensar no que os outros vão pensar de nós*) e É importante (9516M: *Nós, por exemplo, podemos, na infância é importante porque nós devemos aproveitar bem enquanto somos crianças para certo tipo de coisas, brincadeiras e tudo*). Na dimensão Todas as fases encontramos como explicação Se souber aproveitar, todas são boas (9124M: *Porque quando nós crescemos, também vais ter coisas de bom. A inocência parte de nós mesmos, porque não interessa o senhor ter mais anos do que eu e gostar de brincar mais do que eu. Lá está. Por isso parte*

de cada um e se você gosta de brincar, porque não brincar? Não é por você ter mais anos que eu, que vai deixar de fazer o que gosta. E acho que é isso).

Quanto à subcategoria Razões para pôr fim à vida os alunos, mediante 17 referências, indicaram que Nenhuma situação justifica pôr fim à vida (9124M: *Não acho que exista algum motivo para que nós possamos acabar com a vida*). Todavia, isso não significa que não seja necessário Compreender o lado das pessoas porque estão fragilizadas e isoladas, tal como mencionaram em duas referências. Deste modo, conhecer as Possíveis razões como Separação dos pais e o Isolamento pode ser um caminho para compreender as pessoas que decidem tirar a vida.

Na categoria de segunda geração **Realização pessoal** o contributo dos alunos fez emergir a subcategoria onde indica a Opinião sobre a realização pessoal com 57 referências. Nesta dimensão, verificamos com 30 referências que A realização pessoal passa pela qualidade de vida, com 11 que A realização pessoal passa pela vivência familiar, com 10 que A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro e com seis que A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal.

Concretizando a indicação A realização pessoal passa pela qualidade de vida, os alunos descreveram que passa por Ter o essencial (9124M: *Não sou uma pessoa de extravagâncias. Não ligo muito, quer dizer, ligo, mas ao mesmo tempo não quero ligar a isso, porque isso muda-nos. Nós queremos, queremos, queremos e isso começa-nos a fazer querer mais, a fazer que nós queremos as coisas e isso começa a mudar-nos a nós, por isso tento não ligar muito a isso, vou vivendo*), pela Parte económica (9514F: *o dinheiro também é bom e também ajuda, se tivermos algum problema, precisamos de ir ao médico, temos dinheiro*), Profissionalmente concretizar sonho que realiza (9118M: *Em primeiro lugar, a nível profissional eu gostava, o meu sonho mesmo é ser ator, eu gosto muito disso e cada vez que faço, eu sinto-me mesmo realizado*), ter uma Casa (9413M: *ter uma casa*), Ser bem-sucedido (951F: *se estivermos bem, se tivermos, sim bem-sucedidos que vamos estar bem na vida*) e Ter metas que quer cumprir (9116M: *É bom termos objetivos, termos metas*).

Na dimensão em que os alunos indicam que A realização pessoal passa pela vivência familiar, esta referência passa naturalmente pelo Constituir uma família (9418F: *Eu na minha*

opinião, acho que é a família, porque sem a família, se calhar, não alcançávamos o que queremos, tipo não é só por causa da família, mas sim é sempre um bem que nos ajuda).

Relativamente à referência A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro, os alunos precisaram que esta realidade passa por Começar com pequenas missões ajudando alguém que precisa na rua (918F: *ajudar alguém da rua, às vezes nós vemos pessoas na rua que estão, nota-se que as pessoas não se sentem bem, até as encontramos a chorar e isso, é às vezes um pequeno gesto que nós fazemos por elas deixa um sorriso tão agradável*) e com Missão em África porque a melhor sensação está em ajudar quem precisa mesmo (9120F: *eu gostava de fazer voluntariado, ou de ir para África ajudar*).

No que concerne à indicação A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal, os alunos referem Ser feliz (956M: *estarmos felizes*) e Ter saúde (9516M: *termos saúde*).

Na segunda categoria mãe Valor da vida humana na relação interpessoal foi possível consolidar o contributo dos alunos nas subcategorias **Iniciativas sociais e comunitárias** e **Racismo**.

Na subcategoria **Iniciativas sociais e comunitárias**, os alunos expressaram a sua Opinião sobre o voluntariado com 45 referências, indicando as Características do voluntariado com 29 alusões, a Eficácia do voluntariado com oito e o que O voluntariado deve superar aspetos fúteis com três. É de sublinhar que os alunos realizam quatro referências, indicando que Para os que ajudam também é bom.

Assim, na dimensão Características do voluntariado, os alunos relatam o Voluntariado ao nível material (918F: *deve-se ajudar com bens materiais e alimentação, porque realmente é preciso*), Voluntariado ao nível afetivo (9118M: *Eu acho que em termos materiais, voluntariado é um bocado feito foguete, naquele momento é muito bonito, mas depois acaba. Mas em termos sentimentais acho que é muito mais do que isso, porque para além de ter comida nós precisamos de nos sentir bem e acho que essas pessoas se vão sentir bem depois de saberem que nós estamos lá. Sem receber nada, ou seja, é bom para os dois. É tempo que perdemos, mas ganhamos*), Ajudar quando é possível os que têm necessidade (9516M: *se nós vemos que as pessoas têm necessidade, que vemos que podemos ajudar, eu acho que devemos ajudar as pessoas*) e Um voluntariado mais permanente e global (9124M: *na organização que eu vou, ou ia, as pessoas, nós tentávamos ajudar. Conseguimos arranjar*

quartos, claro que, não são casas como as nossas, claro, mas são quartos que depois servem lá refeições, pequeno-almoço, tomam banho, coisas que eles não fazem na rua e isso já é um bom passo).

Relativamente à Eficácia do voluntariado, os alunos referem, com cinco indicações, que Funciona (9516M: *Eu acho que sim, se nós vemos que as pessoas têm necessidade, que vemos que podemos ajudar, eu acho que devemos ajudar as pessoas*). É de sublinhar que surgem duas referências, indicando que Funciona durante algum tempo (9120F: *Ele funciona durante algum tempo, no sentido de se eu for entregar comida, como eu disse anteriormente, aquilo vai durar para a pessoa a seguir e talvez também vá dar alguma felicidade*).

Por sua vez na subcategoria O voluntariado deve superar aspetos fúteis, os alunos sugeriram o Não criticar, o Não ajudar os que pedem dinheiro para drogas e Não fazer voluntariado só para dizer que se fez.

Outra subcategoria que emergiu deste contributo dos alunos foi Para os que ajudam também é bom, procurando destacar o outro lado do voluntariado que passa por aqueles que o desenvolvem (9118M: *para os que ajudam também é muito bom, porque nos ajuda a perceber o que é que importa verdadeiramente na vida e o que realmente estamos nós aqui a fazer, que daqui a bocado isto acaba e depois podemos não ter aproveitado e temos de aproveitar mesmo assim*).

Outra subcategoria, cujo contributo dos alunos auxiliou na sua organização, foi sobre se A disciplina de EMRC incentiva o voluntariado. Nesta subcategoria, que contou com 21 referências, os alunos mencionaram que esta disciplina permite uma Sensibilização para ajudar o outro (951F: *Acho que não foi diretamente, como se o professor dissesse “Têm de ser voluntários”, mas ao falarmos de certos assuntos mais sensíveis que acabou por nos tocar, para ajudarmos as pessoas*), A EMRC reforça a importância do voluntariado (956M: *eu acho que, através das aulas de Religião e Moral Católica, podemos aprender mais sobre o valor da vida e entreajudar-nos e ajudar o próximo*) e permite uma Partilha de experiências (9120F: *Porque nós muitas vezes também acabamos por contar como é a vida na rua*).

No que diz respeito à subcategoria Razão para ainda não ter feito o voluntariado com 21 contribuições dos alunos, fez emergir as dimensões Há muitos modos de fazer voluntariado (9118M: *o voluntariado não é só ir a uma instituição e ajudares alguém. O*

voluntariado é ajudares alguém na rua), Falta de vontade (9516M: eu até já pensei fazer esse tipo de voluntariado, mas é a preguiça e também ir para lá para fazer o voluntariado contra a vontade, também não vai valer a pena), Idade (9120F: Acho que, a maior parte das vezes, só autorizavam mesmo a partir dos 16 anos) e Não há razões (9124M: não há desculpas para não fazer, no voluntariado não há idade).

Na subcategoria **Racismo**, os alunos indicaram as suas Justificações para o racismo com 34 contributos e as Razões para evitar o racismo com 16.

Entre as Justificações para o racismo, os alunos mencionam que O racismo não se justifica com 10 referências, pois Não devia haver racismo (913F: *O racismo não devia de existir*), Não há argumentos (918F: *Eu acho que não há nenhuma justificação para se ser racista, porque só pela nossa cor de pele, ou pronto, eu vou dar o exemplo da cor de pele. Só pela nossa cor de pele, isso não interessa nada, por exemplo, pode ser um branco e pode ser uma pessoa má, não...*) e Gestos e palavras racistas não são admissíveis (9514F: *Sim, cada pessoa tem a sua opinião, apesar que se não tem nada de bom para dizer, não diga, então não devia ser assim tão cruel para a pessoa e deixar tudo o que tem dentro de si*).

Outras referências permitiram aludir que os racistas Justificam o racismo com pensamentos desajustados visto que transparece um Sentimento de superioridade (9118M: *Essa ideia de superioridade acho que está completamente errada, se calhar esse é o motivo que eles dão, mas ninguém é superior a ninguém, não é? Nós somos todos iguais, somos todos feitos de carne e osso*).

Com seis referências emergiu a indicação A vida humana vale por si mesma, onde os alunos aludiram que os seres humanos são Todos iguais (9418F: *Nas atitudes racistas eu não concordo muito, porque nós somos todos iguais e não tem que haver diferenças*).

Por outro lado, com quatro referências a subcategoria O racismo baseia-se em aspetos exteriores emergiu com os contributos dos alunos que referiram que A cor, cultura e religião diferentes motivam o racismo (9413M: *Eu acho que não devia de haver racismo só porque uma pessoa é de cultura diferente não devemos discriminá-la, porque a cultura, ou a religião não define a pessoa em si. Eu acho que as pessoas deviam ter em consideração isso*).

Outra subcategoria, a de Liberdade de pensamento, fez emergir, através das indicações dos alunos, as referências de que Cada pessoa tem o seu modo de pensar e isso é com ela

(956M: *eu acho que cada pessoa tem a sua maneira de pensar e se uma pessoa se sente superior, ou não, isso é lá com ela e ela pode pensar assim, mas eu acho que ela não devia ter atitudes racistas*) e São maneiras diferentes de pensar e eles já têm essa ideia na cabeça (9418F: *Eu acho que são maneiras diferentes de pensar, mesmo que tentemos falar, acho que não adianta assim muito, porque eles na cabeça deles já têm uma ideia diferente da nossa*).

Entre as Razões para evitar o racismo, os alunos referem a necessidade de Mudar a mentalidade das pessoas com seis referências e Discursos só não bastam com quatro. Uma outra indicação que interessa sublinhar é a dimensão Ensinar as crianças, ainda que nesta subcategoria possua, apenas, duas referências.

Na referência Mudar a mentalidade das pessoas, o contributo dos alunos permitiu emergir a subcategoria Nada muda enquanto tiverem a mesma mentalidade de julgar as pessoas (913F: *Eu acho que nada vai mudar enquanto as pessoas tiverem a mesma mentalidade de julgar as pessoas, porque de que é que vale um discurso, de que é que vale uma conversa, se as pessoas são teimosas, orgulhosas e querem guardar a sua ideia, querem defender a sua ideia, isso não vale nada. Primeiro são as pessoas a mudar, a seguir é que podem vir essas conversas*), assim como a subcategoria Discursos só não bastam (918F: *acho que esses discursos que se ouvem e assim, acho que isso não dá, acabam por não dar fruto nenhum, porque as pessoas continuam com atitudes racistas*). Juntamente com estas indicações surgiu uma outra, um pouco menos expressiva, que interessa referir, isto é, a subcategoria Ensinar as crianças (9124M: *se nós começarmos a ensinar as crianças desde novas a dizer: racismo é feio, as crianças vão crescer com isso e temos de partir daí. Se todos fizermos isso, a mentalidade muda*).

É na terceira categoria mãe **Relação com a espiritualidade** que a categoria de segunda geração **Ser religioso** permitiu chegar a subcategorias como Ações que identificam uma pessoa religiosa com 26 referências, Os jovens consideram-se religiosos com 27, Razões para ser ou não ser religioso com 69 e Sentimentos de uma pessoa com religião diferente com 49.

No que concerne às Ações que identificam uma pessoa religiosa, o contributo dos alunos permitiu emergir, com 12 referências, a indicação É algo interior mas também que se

exterioriza (9118M: *há muita gente que vai à missa e que depois chega cá fora e não faz nada do que a missa manda, mas, no entanto, também há muitas pessoas que se dizem católicas e que foram batizadas e fizeram a comunhão e não sei quê e que foram à catequese para dizer que têm a comunhão só mesmo para dizerem que têm e depois não vão à missa. Eu acho que para se poder dizer mesmo religioso, nós temos de fazer o bem aos outros e temos de estar em diálogo constante com Deus*) e, com 10, A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita (913F: *uma pessoa que segue uma religião é porque se identificou com certos hábitos como ir à missa nos católicos, praticar o jejum*). Ainda nesta subcategoria podemos encontrar, com duas referências, a indicação Os textos sagrados devem ser conhecidos e explicados (9120F: *Eu acho que tal como nós temos a Bíblia que fala muito com metáforas, o Alcorão também fala muito com as metáforas, mas ao ler literalmente não dá, nós também não podemos fazer isso*).

Quanto à subcategoria Os jovens consideram-se religiosos, os alunos consideram, com 10 referências, que É difícil ver um jovem que se diga religioso (9118M: *Eu acho que cada vez é mais difícil ver algum jovem a dizer: eu sou católico, eu amo Deus e isso cada vez é mais difícil, porque se calhar também os outros julgam*), com cinco que É uma questão de liberdade (9116M: *Eu acho que agora há mais opções, não, antigamente toda a gente ia à missa, toda a gente era obrigada a ir à catequese, agora não. Agora podemos escolher se queremos ir, se acreditamos, se queremos, se queremos ir à catequese, podemos escolher*) e com três Sim, consideram-se religiosos (956M: *eu acho que uma pessoa quando quer, eu acho que consegue fazer tudo, quando uma pessoa quer ser religiosa, pode ser religiosa*). Algumas das razões para a dificuldade dos jovens se afirmarem como religiosos, segundo a opinião dos alunos, encontram-se em A linguagem dos sacerdotes não ajuda (918F: *há muitos Padres mais idosos que acabam por tornar a missa secante e assim as crianças acabam por se fartar e depois os pais, também, os deixarem desistir, acho que cada vez vai haver menos jovens religiosos*), Os pais passam uma imagem errada da religião (9118M: *às vezes os pais e as pessoas adultas, alguns entendem Deus de uma maneira diferente, que Deus dá tudo e não compreendem que às vezes a resposta também pode ser não e as vezes coisas não acontecem como nós queremos mesmo e ficam um bocadinho desmotivadas, depois passam isso para os filhos e depois também acho que desmotivam um bocadinho os filhos a irem à*

catequese). Por outro lado, a afirmação dos jovens, enquanto religiosos, passa pelo posicionamento em que A família incentiva (918F: *mas mesmo que eu não gostasse, o meu pai obrigava-me a fazer até ao Crisma. Pronto e eu acho que, agora agradeço ao meu pai de ele me ter obrigado a ir à catequese, porque até ao sexto ano eu achava que a catequese era uma seca, basicamente. Pronto e agora, eu gosto de ir, antes ia mesmo obrigada, mas agora, gosto de ir*).

Quanto à subcategoria Razões para ser ou não ser religioso, os contributos dos alunos fizeram emergir indicações como a influência Pela família (951F: *é a família que exige para nós andarmos na catequese e depois nós vamos, acabamos por começar a gostar da religião e vamos continuando*) com 25 referências. Todavia, nesta referência podemos também encontrar o papel inverso em que a Falta de vontade dos pais se traduz no afastamento da vivência religiosa (9120F: *a falta de vontade dos pais*). O contributo dos alunos indica, também, que o assumir da experiência religiosa passa por uma Opção pessoal (9124M: *também depende de nós. Nós só somos católicos se nós quisermos. Eu não quis seguir isso, ok, mas foi porque eu quis. Os meus pais são católicos, ok, a minha mãe disse para eu ir, mas não, não vou. Não vou estar a fazer uma coisa que não sou eu e se... ok, os pais não querem levar os filhos, não é por isso que os filhos vão deixar de não ir à catequese, arranjam maneira*) com 12 referências, ou Pela fé e valores da religião (9413M: *se nós não tivermos fé numa religião, nós andamos lá só por andar e não vai fazer sentido nenhum estar lá contrariado, num sítio em que nós não queremos estar*) com 10. Os alunos mencionam, ainda, a necessidade da Compreensão do sentido dos textos sagrados (9120F: *acho que se podia mudar às vezes para cativar mais as crianças. Houve uma aula de moral em que nós estivemos a falar sobre as metáforas que existem por detrás da Bíblia. Eu acho que às vezes a explicar os acontecimentos, quando somos mais pequenos, explicarem também as metáforas. Era melhor*) com nove, A imagem que a Igreja passa (951F: *acho que, no caso da Igreja, ainda tem pensamentos um bocado antiquados e com tudo o que já se sabe, torna-se um bocado difícil cativar os jovens e acreditar nessas coisas. E também com tudo o que se tem passado ligado à religião, as pessoas deixam de ter interesse*) e Os que rodeiam (9514F: *depende se vivemos muito à volta de pessoas religiosas, acho que nos vamos influenciar por essas pessoas*) ambas, com quatro referências.

Relativamente à subcategoria *Sentimentos de uma pessoa com religião diferente*, os alunos contribuíram relatando que Permite conhecer mais com 18 referências, existem Sentimentos desagradáveis com 10 e que, também, Depende dos outros com oito. Por outro lado, Não interfere com a vida habitual com sete referências, assim como Depende de cada um com três.

Na indicação Permite conhecer mais, os alunos fizeram emergir dimensões como Curiosidade (956M: *pelo facto da curiosidade, de aprender novas coisas*) e Queria que eles conhecessem a minha religião para não ficarem com ideias erradas (951F: *se possível, demonstrar a nossa, por isso íamos estar a ser julgados por uma coisa que as pessoas nem sequer compreendiam*). Por sua vez, na indicação Sentimentos desagradáveis, os alunos aludem que alguém de uma religião diferente se pode sentir Um bocado excluído (9116M: *se calhar ia-me sentir um bocado excluído*) e com Receio (9516M: *algum receio por sermos os únicos diferentes entre os outros*).

O contributo dos alunos possibilitou a indicação de que Depende dos outros (913F: *Isso depende das pessoas com quem estamos a lidar, se forem pessoas que tiverem mentalidade fechada, estar a falar com elas não vai dar em nada, porque elas não vão sequer querer ouvir, não vão querer conhecer novas religiões ou novos costumes*) e que esta realidade Não interfere com a vida habitual pois iriam Continuar a acreditar no que acreditava (9118M: *Eu acho que ia marcar a diferença e ia dizer sou católico na mesma, com a mesma vontade*).

Na categoria de primeira geração **Projeto de Vida**, os alunos concretizaram o seu contributo, abordando a dimensão **Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro**, com 20 referências. Emergiram, então, três subcategorias, onde destacamos Ter metas e saber adaptá-las com 12 referências e O futuro depende do que hoje realizarmos com sete.

Na subcategoria Ter metas e saber adaptá-las, os alunos indicaram a importância de seguir a vida Sem nunca desistir (9516M: *nós podemos pensar que, ou até mesmo sonhar, ir para um hospital e trabalhar como enfermeiro. Mas até lá, temos de trabalhar para conseguir isso*) pelo que Temos de ter várias opções (918F: *nós temos de ter o nosso principal objetivo, mas sempre com um Plano B, se o nosso principal objetivo não resultar, mas acho que temos de lutar para conseguirmos o que nós idealizamos*).

2.3 – Dados Obtidos Através da Entrevista ao Professor

Após a apresentação dos dados recolhidos junto dos alunos que participaram no estudo, apresentamos os dados que a entrevista ao professor possibilitou reunir. Tal como já foi referido, a entrevista procurou aceder às perspetivas do professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Para tal, foram organizadas 18 questões, organizadas em três partes, através das quais se interrogou o professor sobre o modo como as aprendizagens tinham decorrido e o balanço do ano letivo (ver Quadro 22). Na segunda parte, o investigador procurou comparar as perceções dos alunos sobre os conteúdos da disciplina com as perceções que o professor obteve deles ao longo do ano letivo, identificando os conteúdos e as aprendizagens (ver Quadro 21). Na terceira parte, a entrevista procurou destacar em que medida a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica se torna importante para os alunos e como estes davam o seu *feedback* ao longo das aulas (ver Quadro 22).

Partiremos da análise dos dados presentes no Quadro 21 e Quadro 22 que apresentam o sistema geral de categorias que emergiram dos contributos do professor, remetendo, sempre que necessário, para a consulta do Anexo 7 e 8, onde este sistema de categorias se apresenta integralmente.

Devemos ainda clarificar que os dados agora apresentados se encontram divididos em duas grandes partes: a primeira, que segue a lógica dos questionários e dos grupos de discussão, organizada com as quatro categorias de primeira geração **Valor da vida humana ao nível intrapessoal**, **Valor da vida humana na relação interpessoal**, **Relação com a espiritualidade** e **Projeto de Vida**; a segunda apresentando uma **Avaliação das aprendizagens** e uma descrição do professor relativamente às **Perceções dos alunos sobre a disciplina**.

Quadro 21

Sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre os conteúdos e aprendizagens da disciplina

	EP	Refs.
I - Valor da vida humana ao nível intrapessoal	1	3
1 - Vida humana enquanto valor	1	3
1.1 - <u>Definição da dignidade da vida humana</u>	1	1
1.2 - <u>Dignidade da vida humana no centro dos argumentos</u>	1	1
1.3 - <u>Importância do respeito</u>	1	1
II - Valor da vida humana na relação interpessoal	1	8
1 - Respeito pelo outro	1	8
1.1 - <u>Iniciativas sociais e comunitárias</u>	1	4
1.1.1 - <u>Exigência de experiências de solidariedade</u>	1	1
1.1.2 - <u>Impossibilidade de certas iniciativas</u>	1	1
1.1.3 - <u>Natureza solidária das pessoas</u>	1	1
1.1.4 - <u>Solidariedade adormecida</u>	1	1
1.2 - <u>Complexidade da vida humana</u>	1	4
1.2.1 - <u>Obstáculos à dignidade da vida humana</u>	1	1
1.2.2 - <u>Inexistência de respostas sociais</u>	1	1
1.2.3 - <u>Compreensão de situações complexas na vida das pessoas</u>	1	1
1.2.4 - <u>Não culpabilizar ou julgar diante da complexidade da vida</u>	1	1
III - Relação com a espiritualidade	1	13
1 - Ser religioso	1	13
1.1 - <u>Pessoa religiosa</u>	1	4
1.1.1 - <u>Posturas diante do fenómeno religioso e o diálogo das diferentes visões</u>	1	1
1.1.2 - <u>Respeito por todas as posturas</u>	1	1
1.1.3 - <u>Superstição</u>	1	1
1.1.4 - <u>Espiritualidade como característica intrínseca ao ser humano</u>	1	1
1.2 - <u>EMRC e a religião</u>	1	9
1.2.1 - <u>Tema das religiões está muito na moda</u>	1	5
1.2.2 - <u>Globalização na abertura a outras culturas religiosas</u>	1	1
1.2.3 - <u>Consolidação do conhecimento cristão</u>	1	1
1.2.4 - <u>Ser crente não é ser inculto</u>	1	1
1.2.5 - <u>Cooperação entre fé e conhecimento científico</u>	1	1

IV - Projeto de Vida	1	7
1 - Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro	1	7
1.1 - <i>Objetivos do projeto de vida</i>	1	4
1.1.1 - <i>Descrição do que se quer na vida</i>	1	1
1.1.2 - <i>Convergência de forças para viver segundo um projeto de vida</i>	1	1
1.1.3 - <i>Possibilidade de ajustes</i>	1	1
1.1.4 - <i>Realização pessoal como meta</i>	1	1
1.2 - <i>Definição e imagem do projeto</i>	1	1
1.3 - <i>Uso da analogia</i>	1	1
1.4 - <i>Um projeto e seus ajustes</i>	1	1

Partindo da categoria de segunda geração **Vida humana enquanto valor**, tal como podemos verificar no Quadro 21, o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica mencionou, nas suas respostas, elementos que fizeram emergir subcategorias que se descrevem na *Definição da dignidade da vida humana*, *Dignidade da vida humana no centro dos argumentos* e *Importância do respeito*.

Na *Definição da dignidade da vida humana*, o professor indica o ponto de partida para a abordagem deste tema, visto que é necessário saber do que se fala quando se usa a expressão dignidade da vida humana, assim como o conjunto de conquistas que aconteceram ao longo da história, para que se possa falar da vida humana, enquanto valor (P: *perceber o que é isto da dignidade da vida humana e que conquistas foram precisas serem feitas, ao longo da história da humanidade, para hoje estarmos a falar disto*).

Quanto à *Dignidade da vida humana no centro dos argumentos*, o docente relata que esta dimensão serve como alicerce para o desenvolvimento do diálogo (P: *esta expressão é uma expressão que está sempre no centro dos seus argumentos*) auxiliando os alunos a pensar e argumentar, usando o mesmo código de linguagem, o que não significa uma uniformidade no pensamento (P: *todos os argumentos intelectualmente honestos podem ser válidos, desde que aquilo que cada um está a buscar seja a defesa da dignidade da vida humana*).

Relativamente à *Importância do respeito*, o professor sublinha que esta dimensão é uma realidade que brota deste exercício de compreensão e argumentação, pois independentemente das visões dos alunos sobre a dignidade da vida humana, no final a grande aprendizagem é a do respeito (P: *os dois lados, seja sim seja não, estão a discutir*

tendo como principal preocupação a dignidade da vida humana, no final da discussão, o respeito que se gera entre ser a favor, ou ser contra, é consideravelmente superior).

Na categoria de segunda geração o **Respeito pelo outro**, o professor alude às subcategorias Iniciativas sociais e comunitárias e Complexidade da vida humana, como podemos conferir no Quadro 21. Das Iniciativas sociais e comunitárias emergiram as indicações da Exigência de experiências de solidariedade, da Impossibilidade de certas iniciativas, da Natureza solidária das pessoas e da Solidariedade adormecida. Da subcategoria Exigência de experiências de solidariedade, o docente refere como os alunos se sentiam mobilizados a concretizar iniciativas solidárias na comunidade, enquanto expressão do que aprenderam, tendo em conta as necessidades da própria comunidade (P: *recordo-me perfeitamente dos alunos serem eles próprios a achar, a ser da opinião e a “exigir” que a escola lhes proporcionasse experiência de solidariedade para com a comunidade*).

Todavia, na subcategoria Impossibilidade de certas iniciativas, o docente sublinha que, nem todas as iniciativas são realizáveis, atendendo à situação frágil das próprias pessoas que necessitam dessa ajuda, realidade que, no entanto, não deve ser desencorajada, antes contextualizada e preparada (P: *alguns alunos questionavam e eu ia-lhes fazendo perceber que nem sempre as coisas são assim, são fáceis, são possíveis, até pelo próprio respeito pelas pessoas, porque quem eles queriam ajudar e depois perguntavam se não era possível fazer esse trabalho de solidariedade na área da saúde com estas pessoas. Por exemplo quando estávamos a falar de cuidados paliativos e víamos que a rede nacional de cuidados paliativos ainda era insuficiente para as necessidades. Era muito engraçado que alunos de 14 anos, alguns com 15, perguntarem: então podemos-nos voluntariar para darmos algo de nós a estas pessoas? Aí cabe-nos, também, a nós mostrar-lhes que é bonita a intenção, o gesto, mas que as coisas têm de ser feitas com critério, com cuidado e a seu tempo, concretamente pelo respeito para com estas pessoas, pois às vezes a vontade de ajudar descuidada pode ser, pode ter o efeito perverso, pode ter o efeito contrário do que eles desejam*).

Quanto à Natureza solidária das pessoas, o professor refere que da sua experiência com este grupo de alunos se chega à conclusão que a maioria deles são solidários, mas devem ser orientados para que esta realidade não se entorpeça (P: *a maioria deles, não posso naturalmente dizer que são todos, isto vem das experiências pessoais de cada um, mas a*

esmagadora maioria deles são por natureza pessoas solidárias). Na continuidade desta dimensão, surge a Solidariedade adormecida que o professor justifica pelas diferentes experiências que os torna alheios aos problemas do outro (P: *o problema é que muitas vezes estão adormecidos, pois estamos numa era, onde são mergulhados em videojogos e em coisas que os vai tornar alheios à realidade*). A escola e esta disciplina têm o grande papel de debater estes problemas e de incentivar a solidariedade, de modo a promover o respeito (P: *Quando a escola, ou esta disciplina em específico, lhes põe em cima da mesa a discussão da realidade, nós percebemos que eles são realmente sensíveis e são extremamente abertos a este valor da solidariedade*).

No que diz respeito à Complexidade da vida humana, as respostas do professor permitiram fazer emergir as dimensões que mencionam os Obstáculos à dignidade da vida humana, a Inexistência de respostas sociais, a Compreensão de situações complexas na vida das pessoas e o Não culpabilizar ou julgar diante da complexidade da vida.

Na subcategoria sobre os Obstáculos à dignidade da vida humana, o docente enumera alguns dos obstáculos que impedem uma vivência digna, realidade que é percebida pelos alunos, quando o ser humano vive ou está exposto à pobreza, nas mais variadas áreas (P: *onde está em causa a dignidade da vida humana, eles percebem que pelo facto de haver seres humanos expostos à pobreza, e essa pobreza é muitas vezes material, com a falta de acesso a alimentação, de acesso à saúde, de acesso à educação e à valorização dessa educação*).

Estes obstáculos conduzem a uma consciencialização de uma nova dimensão, a Inexistência de respostas sociais pois, tal como o professor indica, os alunos questionam o porquê de as entidades públicas, ou privadas, não serem capazes de darem uma resposta, que evite este tipo de problemas (P: *eles são sensíveis e não entendem, e por isso questionam, porque é que o Estado, porque é que os organismos públicos, porque é que as instituições de solidariedade existentes não são capazes de darem a resposta necessária para que muitas destas situações não existissem, não esperando que as situações acontecessem, para depois poderem remediar*).

Por outro lado, a subcategoria Compreensão de situações complexas na vida das pessoas emergiu da descrição realizada pelo professor que apontava como os alunos passaram a compreender algumas das situações complexas da vida, para as quais gostariam

de encontrar outras soluções, mas não têm outra saída (P: *porque, segundo um argumento que no início costuma aparecer e, que no fim já não existe, que é: nos dias de hoje só engravida quem quer, compreendem que há muito mais na vida das pessoas, que levam a que estas situações aconteçam. Perante o desespero, perante acharem que não têm outra saída, aquela é uma saída e portanto o problema não está em culpabilizar a pessoa que vai à procura dessa saída, como fuga ao problema que se vê envolvida, o que eles entendem é que tudo isto podia ser evitado se as coisas, se o que está estruturado à volta de cada um de nós, fosse feito de modo diferente*).

A subcategoria Não culpabilizar ou julgar diante da complexidade da vida surge mediante a referência do professor, sublinhando que a complexidade da vida deve evitar o julgamento ou a culpabilização, pois tal como se indicava na subcategoria anterior, por vezes as soluções que a vida apresenta são demasiado complexas (P: *perceberem que o foco do problema não é aquele caso específico, nem é criminalizar, ou apontar o dedo, ou culpabilizar quem depois procura uma solução fácil, que é a expressão usada por eles no início, mas é perceberem que o problema é muito mais complexo*).

Passando para o contexto de uma nova categoria mãe **Relação com a espiritualidade**, onde surge a categoria de segunda geração **Ser religioso**, as respostas do professor permitiram emergir duas subcategorias designadas por: Pessoa religiosa e EMRC e a religião como podemos observar no Quadro 21.

Na primeira subcategoria, Pessoa religiosa, o docente refere que durante a leção do tema “Deus, o grande mistério” começa por abordar as três Posturas diante do fenómeno religioso e o diálogo das diferentes visões (P: *o primeiro foco é a definição dos três conceitos, o que é a postura do crente, o que é a postura do agnóstico e o que é a postura do ateu*). Esta definição gera o diálogo, onde se procura identificar as razões, pelas quais alguém é crente (P: *Depois isto gera naturalmente um diálogo e é muito comum, que os alunos que estão numa postura atea, ou agnóstica, acham sempre, ou quase sempre, que o crente, na maioria das vezes, o é, ou porque é inculto, ou porque traz isto como raiz da sua família e ainda não rompeu com essa tradição*).

Na dimensão Respeito por todas as posturas, o professor clarifica que, após uma primeira tentativa de valorizar a sua própria perspectiva, surge, como indica a subcategoria,

um respeito por todas as posturas (P: *depois, conforme vamos levando a discussão e os diálogos para a frente, eu vou assistindo a um respeito mútuo de todos os lados*).

Por sua vez, na subcategoria Superstição, o professor menciona que muitos dos alunos que se dizem agnósticos, ou ateus, são muito supersticiosos, valorizando o uso de amuletos (P: *é engraçado, quando eles próprios, os alunos, que se dizem ateus e agnósticos são extremamente supersticiosos e no teste levam amuletos da sorte*).

Da constatação presente na dimensão anterior, o professor indica a Espiritualidade como característica intrínseca ao ser humano sublinhando esta característica da humanidade (P: *o importante é eles perceberem, que isto é uma característica intrínseca ao ser humano e não podemos fugir dela, pois faz parte do ser-se humano*).

Na segunda subcategoria EMRC e a religião, as respostas do professor, tal como podemos verificar no Quadro 21, fizeram emergir dimensões que indicam que o Tema das religiões está muito na moda, sublinhando o papel da Globalização na abertura a outras culturas religiosas. Por seu lado, a disciplina permite uma Consolidação do conhecimento cristão, clarificando que Ser crente não é ser inculto partindo da demonstração da Cooperação entre fé e conhecimento científico.

Relativamente à dimensão o Tema das religiões está muito na moda, as respostas do professor indicaram (ver Anexo 7) que Todos gostam desta unidade (P: *mas é aí que, sejam crentes, ou não, gostam desta unidade letiva*), Diversidade das religiões (P: *gostam da diversidade das religiões*), Características das religiões (P: *das características de cada uma delas*), Oportunidade de diálogo (P: *da discussão, ou dos diálogos, que se geram à volta delas*), Possível atração pela diferença (*mas às vezes questiono-me se não é, também, uma moda pelo exótico, pelo diferente, pelas experiências diferentes*).

Quanto à subcategoria Globalização na abertura a outras culturas religiosas emergiu, tendo em conta a resposta do professor, ao mencionar a abertura concretizada pela globalização, em relação a outras culturas religiosas. Essa abertura configura-se como um meio para falar sobre as culturas religiosas, partindo de elementos presentes no quotidiano dos alunos (P: *O que eu procuro é que eles percebam que neste mundo globalizado, mesmo nós aqui em Portugal estamos, somos extremamente influenciados por muitas coisas que vêm de outras culturas religiosas e que eles não sabiam. Eles têm um Buda em casa, mas não*

sabem que é, as meninas usam objetos na sua bijuteria e não sabem que são temas religiosos do budismo e do hinduísmo).

Por seu lado, a referência Consolidação do conhecimento cristão emergiu quando o professor justificou que a disciplina permite uma consolidação do que é a fé cristã, quer para aqueles alunos que frequentam a catequese, quer para aqueles que abandonaram este itinerário, visto que o seu conhecimento em relação à fé é frágil. Assim, os alunos consolidam os seus argumentos em relação ao cristianismo e evidenciam respeito mútuo por cada uma das posturas possíveis diante do fenómeno religioso (P: *Onde os alunos crentes, muitos deles nesta altura, mesmo aqueles que vêm fazendo o percurso catequético e são de famílias que fazem este acompanhamento do crescimento enquanto cristãos, acho que vêm muito frágeis nos argumentos. A disciplina, também, lhes ajuda a construir este castelo com pedras mais sólidas, do que se calhar só a catequese lhes dá e aquilo que vou vendo é que se vai conseguindo um respeito mútuo por cada uma das opiniões, por cada uma das posturas).*

Duas dimensões que o docente procura fazer compreender é que Ser crente não é ser inculto e que é possível uma Cooperação entre fé e conhecimento científico. Assim, o professor sublinha que a postura de crente não se relaciona com uma experiência inculta (P: *é muito interessante ver como os alunos, assumindo-se como não crentes, percebem que, primeiro que o ser crente, não é necessariamente ser inculto. Isto não é uma discussão de gente culta e inculta*). Precisamente para demonstrar como ser crente não é sinónimo de se ser inculto, o professor menciona a relação entre a fé e a ciência e como estas podem cooperar, visto que o âmbito de cada uma delas não faz anular a outra, antes completarem-se (P: *A fé e ciência não são inimigos, ou que não são possíveis de se conciliar. A fé e o conhecimento científico não são um problema, nem se excluem, podem e devem andar juntos*).

Na categoria mãe **Projeto de Vida** que, por sua vez, acolhe a dimensão **Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro**, tal como consta no Quadro 21, podemos encontrar as subcategorias Objetivos do projeto de vida, Definição e imagem do projeto de vida, Uso da analogia e Um projeto e seus ajustes que emergiram a partir do contributo das respostas do professor.

Na subcategoria Objetivos do projeto de vida, o professor indicou (ver Anexo 7) que o projeto de vida parte de uma Descrição do que se quer na vida, realidade que no âmbito da disciplina se trabalha colocando no papel o que o aluno quer fazer da sua vida, aproveitando a vida que possui (P: *é o passar para o papel com rigor, aquilo que nós queremos fazer da nossa vida, não a desperdiçando e vivendo-a como tal, pois este é um dos princípios deste tema*). Para se alcançar o que se projeta, é necessário o que se registou como Convergência de forças para viver segundo um projeto de vida na medida em que o projeto de vida é um modo de concentrar as energias pessoais, em função do que realmente se pretende alcançar, evitando aquilo que eventualmente poderá conduzir a algo que está fora do que a pessoa projeta (P: *este projeto de vida é uma forma de canalizar as minhas energias para realmente a viver de forma intensa e não desperdiçar aquilo que realmente eu quero, ou que eu não quero, e são os outros que me empurram para ali*). Por sua vez, este processo deve estar aberto à Possibilidade de ajustes como uma espécie de avaliação, que auxilia o processo de escolha, do que realmente se quer (P: *o projeto de vida permite-me corrigir, muitas vezes, durante o caminho, os tais aditamentos que eu quero, ou que não quero fazer, o que quero corrigir, como a tal janela que eu não quero aqui e quero acolá, e permite-me ir avaliando, se eu estou a ir pelo caminho certo, ou não*). Outra dimensão, que emergiu das respostas do professor, foi a da Realização pessoal como meta, visto que o projeto de vida não se restringe ao idealizar de uma profissão, ou de uma carreira social, mas procura uma realização enquanto pessoa, nas suas diferentes vertentes (P: *quando falamos de projeto de vida, estamos a falar de realização pessoal a todos os níveis, e, portanto, este tema do projeto de vida é um tema muito rico, pois é uma forma de canalizarem a sua vida para se realizarem enquanto pessoas*).

Quanto à subcategoria Definição e imagem do projeto, o professor refere que este tema parte da definição de projeto e de como esta imagem pode auxiliar os alunos na definição do seu futuro. Assim, é necessário um registo em papel, como o projeto de uma casa, para se equacionar a sua possibilidade e limites, fazendo sentido o que se encontra descrito (P: *começo este tema a definir o que é um projeto e uso a imagem do projeto de uma casa. Temos uma ideia em mente, a casa dos nossos sonhos. Precisamos que alguém a desenhe e que torne essa ideia visível no papel e faça sentido para nós. Depois de estar no papel, porque é*

importante para o construtor que a vai fazer, para o engenheiro que vai fazer todos os cálculos, para ver se é possível, ou quais são os limites, quais são os custos que estão inerentes, para eu perceber se tenho, ou não tenho, capacidade de edificar aquele edifício, ou não, ou se tenho de readaptar).

No que diz respeito à dimensão Uso da analogia, o docente sublinha a importância do uso da analogia para explicar a importância de um projeto e como essa analogia pode ajudar, não só a definir o que se quer na vida futura, mas, também, a concentrar os esforços para se alcançar aquilo que se projeta, para que a vida não se perca em ideias soltas (P: *Depois de usar esta analogia eles percebem o que é, efetivamente, o projeto de vida, a necessidade de colocar no papel aquilo que eu tenho em mente, porque quando eu coloco no papel o rigor com que eu penso as coisas é completamente diferente do que ter umas ideias soltas, do que eu quero para a minha vida*).

Por sua vez, as respostas do professor fizeram emergir a indicação Um projeto e seus ajustes, onde a ideia da necessidade da abertura para a realização de alguns ajustes é sinal de atenção, pois tal como no decurso de uma obra, por vezes, é necessário recorrer a alterações, também no projeto de vida pode acontecer o mesmo (P: *há uma série de alterações que vamos ter que fazer*).

Segue-se agora a segunda parte da apresentação dos dados recolhidos da entrevista ao professor, onde se descreve o balanço das aprendizagens e a opinião do professor sobre o *feedback* perceção dos alunos sobre a disciplina.

Como elementos de referência para a presente descrição surgem o Quadro 22 e o Anexo 8, que ao longo da exposição iremos indicar, para auxiliar na contextualização das diferentes categorias e como estas foram emergindo.

Quadro 22

Sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre o balanço das aprendizagens e o feedback dos alunos

	EP	Refs.
V - <u>Aprendizagens</u>	1	77
1 - Balanço das aprendizagens	1	28
1.1 - <u>Opinião do professor sobre o programa de EMRC</u>	1	2
1.2 - <u>Dignidade da Vida Humana</u>	1	8
1.2.1 - <u>Tema denso</u>	1	1
1.2.2 - <u>O que está em causa</u>	1	1
1.2.3 - <u>Objetivos</u>	1	4
1.2.4 - <u>Fundamentos</u>	1	1
1.2.5 - <u>Algo que lhes diz muito</u>	1	1
1.3 - <u>Deus, o grande mistério</u>	1	8
1.3.1 - <u>Professor retoma trabalho do sétimo ano</u>	1	1
1.3.2 - <u>Outra maturidade dos alunos</u>	1	1
1.3.3 - <u>Conhecimento débil sobre o fenómeno religioso</u>	1	1
1.3.4 - <u>Importância de trabalhar o tema</u>	1	5
1.4 - <u>Projeto de Vida</u>	1	8
1.4.1 - <u>Tema fundamental</u>	1	5
1.4.2 - <u>Fio condutor entre as escolhas</u>	1	1
1.4.3 - <u>Vocação e felicidade</u>	1	1
1.4.4 - <u>EMRC e o Projeto de Vida</u>	1	1
1.5 - <u>Falta de tempo</u>	1	1
1.6 - <u>Trabalho positivo mas insuficiente</u>	1	1
1.7 - <u>Aprendizagem depende do que cada aluno é</u>	1	1
2 - Conteúdo não aprofundado	1	10
2.1 - <u>Unidade letiva - Projeto de Vida</u>	1	2
2.2 - <u>Razões</u>	1	8
2.2.1 - <u>Terceiro período pequeno</u>	1	1
2.2.2 - <u>Há outra predisposição</u>	1	1
2.2.3 - <u>Condições climatéricas</u>	1	1
2.2.4 - <u>Humor dos alunos</u>	1	1
2.2.5 - <u>Agitação</u>	1	1
2.2.6 - <u>Exames nacionais</u>	1	1

2.2.7 - <u>Escolhas e mudanças</u>	1	2
3 - Conteúdos ajustados	1	1
3.1 - <u>Programa do nono ano é bem conseguido</u>	1	1
4 - Conteúdo com mais interesse	1	5
4.1 - <u>Primeira unidade letiva gera maior entusiasmo e discussão</u>	1	1
4.2 - <u>Tema fraturante que não deve afetar o seu relacionamento</u>	1	1
4.3 - <u>Têm a sua opinião</u>	1	1
4.4 - <u>Unidade sobre as religiões fascina pela diferença</u>	1	1
4.5 - <u>Sensação que estão a crescer, a tornar-se adultos</u>	1	1
5 - Contributos da dimensão moral e religiosa	1	3
5.1 - <u>Informar e articular conceitos</u>	1	1
5.2 - <u>Grau de maturidade</u>	1	1
5.3 - <u>Disciplina permite informar e abrir portas</u>	1	1
6 - Que alterações realizaria	1	4
6.1 - <u>Rentabilizar o tempo</u>	1	1
6.2 - <u>Alterar as planificações</u>	1	1
6.3 - <u>Realizar atividades de solidariedade</u>	1	1
6.4 - <u>Metodologia de ensino pela descoberta</u>	1	1
7 - Mudanças relacionadas com o trabalho da disciplina de EMRC	1	5
7.1 - <u>Trabalho importante na visão global da vida dos alunos</u>	1	1
7.2 - <u>Estruturar a vida</u>	1	2
7.3 - <u>Projeto de vida faz sentido</u>	1	1
7.4 - <u>Progresso no respeito</u>	1	1
8 - Mudanças observadas pelos outros professores	1	7
8.1 - <u>Diretores de turma</u>	1	1
8.2 - <u>Razões</u>	1	5
8.2.1 - <u>Relação próxima</u>	1	1
8.2.2 - <u>Mudanças</u>	1	1
8.2.3 - <u>Maturidade</u>	1	1
8.2.4 - <u>Partilha dos trabalhos</u>	1	1
8.2.5 - <u>Acompanham o nosso trabalho</u>	1	1
8.3 - <u>Colegas que percebem o lugar da disciplina no contexto escolar</u>	1	1
9 - Atividades	1	13
9.1 - <u>Elemento diferenciador e motivador</u>	1	1
9.2 - <u>Esforço foi premiado</u>	1	1
9.3 - <u>Varia de escola para escola</u>	1	1

9.4 - <u>Não é para ter mais alunos ou para lazer</u>	1	3
9.4.1 - <u>É aprendizagem</u>	1	1
9.4.2 - <u>Contacto com a comunidade</u>	1	1
9.4.3 - <u>Promoção do respeito</u>	1	1
9.5 - <u>O acampamento</u>	1	3
9.5.1 - <u>Não é comum</u>	1	1
9.5.2 - <u>Experiência forte</u>	1	1
9.5.3 - <u>Oportunidade de desenvolvimento</u>	1	1
9.6 - <u>Alunos nouro contexto podem ser brilhantes</u>	1	1
9.7 - <u>Atividade integrada com o trabalho desenvolvido em aula</u>	1	3
9.7.1 - <u>Sensibilização começa na sala, mas é potenciada nas atividades</u>	1	1
9.7.2 - <u>Cidadãos livre e responsáveis</u>	1	1
9.7.3 - <u>Falar sobre o respeito e viver o respeito</u>	1	1
VI - <u>Perceções dos alunos sobre a disciplina</u>	1	16
1 - <u>Razões da frequência da disciplina</u>	1	13
1.1 - <u>Empatia</u>	1	1
1.2 - <u>Ficamos orgulhosos embora este não seja o objetivo principal</u>	1	1
1.3 - <u>Numa disciplina facultativa o papel do professor é fundamental</u>	1	1
1.4 - <u>O professor</u>	1	1
1.5 - <u>Professor só tem os alunos que querem estar na sala</u>	1	1
1.6 - <u>Isto não é negativo pois não há problemas de motivação</u>	1	1
1.7 - <u>O aluno procura no professor</u>	1	7
1.7.1 - <u>À-vontade de expor as suas opiniões</u>	1	1
1.7.2 - <u>A disciplina acrescenta alguma coisa</u>	1	5
1.7.3 - <u>A disciplina ter mais tempo</u>	1	1
2 - <u>Como a disciplina é vista pelos alunos</u>	1	3
2.1 - <u>Visão positiva da disciplina</u>	1	1
2.2 - <u>Disciplina humaniza e ajuda a tornarem-se cidadãos</u>	1	1
2.3 - <u>Motivação</u>	1	1

Os seguintes dados, que agora expomos, constituem uma parte distinta da primeira apresentação, tendo em conta a organização das questões colocadas ao professor na entrevista, na qual, este interveniente, indicou uma síntese das **Aprendizagens** dos alunos e um leque das **Perceções dos alunos sobre a disciplina**.

Relativamente às **Aprendizagens**, as respostas do docente permitiram emergir categorias de segunda geração, tal como consta no Quadro 22, onde se mencionam o **Balanco das aprendizagens**, o **Conteúdo não aprofundado**, os **Conteúdos ajustados**, as **Mudanças relacionadas com o trabalho da disciplina de EMRC**, as **Mudanças observadas pelos outros professores** e as **Atividades** promovidas pela disciplina.

Na categoria de segunda geração **Balanco das aprendizagens** podemos encontrar a *Opinião do professor sobre o programa de EMRC*, onde se alude, por um lado, à afinidade que os alunos encontram nos conteúdos prescritos pelo programa de EMRC, para o nono ano, (P: *na minha opinião, o programa de EMRC, no nono ano, é extremamente forte para os alunos, pois tem três unidades letivas que lhes dizem muito*), por outro lado, manifesta a oportunidade de crescimento que este programa potencializa ao nível da cidadania, da religiosidade e da realização pessoal (P: *faz os alunos crescer muito a vários níveis, quer do ponto de vista da cidadania, quer do ponto de vista da religiosidade, ou pelo menos do respeito para com o religioso, e depois pela sua vida pessoal, pela forma como querem estruturar a sua vida na procura do que todos procuramos, que é a felicidade e a realização pessoal*).

Na dimensão *Dignidade da Vida Humana*, que aborda a primeira unidade letiva, as respostas do professor fizeram emergir subcategorias que indicam que se trata de um **Tema denso** que decorre ao longo de todo o primeiro período, dando origem a reflexões e diálogos (P: *é algo que ocupa o primeiro período inteiro com muita densidade de reflexão e discussão, de diálogos entre eles*). Esta realidade está relacionada com **O que está em causa** neste tema, procurando compreender o que a dignidade da vida humana é e como esta pode envolver diferentes pontos de vista (P: *de perceberem o que é que está em causa, os argumentos dos dois lados*).

Quanto aos **Objetivos** (ver Anexo 8), o professor enumera a possibilidade de **Construir raciocínios** nos seus argumentos (P: *serem capazes de construir raciocínios lógicos com fundamento*), de **Moldar as suas opiniões** tendo em conta os conhecimentos que vão desenvolvendo (P: *muitos deles moldam as suas opiniões de uma forma diferente ao longo do período*), orientar numa **Descoberta pessoal** em detrimento de uma postura que valoriza, quer a imposição de pensamento, quer um modelo de um pensamento único (P: *conforme*

vão percebendo mais, até por uma descoberta pessoal, do que propriamente uma imposição de alguém no exercício do pensar por todos os pontos de vista) e contribuir para que os alunos sejam Cidadãos mais esclarecidos capazes de organizar a sua opinião, partindo de raciocínios sólidos e coerentes (P: *os meus alunos hoje serão cidadãos muito mais esclarecidos, independentemente de terem uma opinião mais favorável, ou menos favorável, mais próxima, ou menos próxima, da minha. O mais importante é cada um deles construir o seu raciocínio com alicerces sólidos e que sejam raciocínios intelectualmente sólidos, saudáveis, respeitáveis e racionais sem serem manipulados por terceiros*).

Por sua vez, na subcategoria Fundamentos, o professor alude que nesta questão existem fundamentos distintos, mas que exigem uma argumentação séria, pois só assim se é capaz de dialogar (P: *perceber que há fundamento dos dois lados, quando as coisas são colocadas de forma intelectualmente séria*).

Finalmente, o docente indica, ainda, que o tema A Dignidade da Vida Humana é Algo que lhes diz muito, que permite aos alunos expressarem as suas convicções (P: *é muito interessante ver, como são temas que lhes dizem muito e a forma até apaixonada com que eles defendem aquilo que acreditam*).

Na dimensão Deus, o grande mistério, as respostas do docente fizeram emergir subcategorias, onde se indica que o Professor retoma trabalho do sétimo ano tendo em conta a diferença que é trabalhar este tema com os alunos do sétimo ano e do nono ano (P: *volto a pegar em tudo o que eles trabalharam no sétimo ano sobre as religiões, porque é muito diferente trabalhar isto no sétimo, do que trabalhar no nono*). Segundo o professor esta diferença advém de Outra maturidade dos alunos, pois entretanto já se passaram dois anos e permite trabalhar o fenómeno religioso com outra abordagem (P: *é já com uma outra maturidade que vemos a abordagem deles*).

Todavia, esta realidade denota, também, um Conhecimento débil sobre o fenómeno religioso, pois para muitos alunos que não realizaram um itinerário de formação cristã, abordar a perspectiva cristã, judaica ou muçulmana coloca os alunos praticamente ao mesmo nível, no que diz respeito aos elementos mais específicos de cada uma das religiões (P: *quando nós trabalhamos as religiões para muitos alunos, a abordagem ao cristianismo está*

ao mesmo nível da que está o judaísmo, o islamismo ou qualquer outra religião oriental, porque é também quase tão desconhecida para eles, como são as restantes).

É assim, que o docente sublinha a Importância de trabalhar o tema, referindo outras dimensões (ver Anexo 8) como o conhecimento das Características gerais das religiões (P: *eles conseguem ter realmente uma visão geral das características de cada uma das religiões*), questionar os Fundamentalismos (P: *questionam muitas vezes o porquê dos fundamentalismos em que usam muitas vezes argumentos religiosos*), compreendem como, por vezes, surgem argumentos, onde aparece a Religião usada por motivações ambíguas para manipular as pessoas (P: *há pessoas que usam as religiões para outros objetivos, que não são religiosos, mas políticos, económicos. É mais fácil chegar a esses objetivos muitas vezes maquiavélicos, ou o que lhe queiramos chamar, usando os argumentos religiosos, porque é mais fácil, talvez, de manipular as pessoas*). Contudo, também é possível encontrar elementos que servem de Pontes entre as religiões, atendendo aos seus elementos comuns (P: *são capazes de ver que há pontes que, olhando no caso do judaísmo, cristianismo e islamismo, há uma origem que é tão comum, tão próxima*). Um outro elemento que o professor refere é o do Olhar crítico que os alunos começam a concretizar no seu dia a dia e, até, a envolver os seus familiares (P: *começam a ver as coisas com um olhar crítico, de uma outra forma, e até é interessante, como dizem na sala de aula, que são capazes de ajudar os pais a olhar para aquilo que se vai passando na televisão, com um olhar mais crítico*).

Como podemos verificar no Quadro 22, relativamente ao Projeto de Vida, o professor indica-o como sendo um Tema fundamental, que permite ajudar os alunos a verificar a existência de um Fio condutor entre as escolhas, o que envolve a Vocação e felicidade e como a EMRC e o Projeto de Vida se relacionam.

Na subcategoria, onde encontramos o Projeto de Vida como um Tema fundamental, as indicações do professor permitiram emergir (ver Anexo 8) que se tratava de uma Fase de mudanças e escolhas, que envolviam a decisão de um curso, na transição para o ensino secundário (P: *é algo que é fundamental, porque estão no nono ano, estão numa fase de mudanças, de escolhas e de passagem para o secundário*). Todavia, esses alunos encontram-se numa situação de Imaturidade para essas escolhas, sentindo-se perdidos (P: *muito perdidos nas suas escolhas e realmente porque, cada vez mais, são imaturos para essa escolha*),

realidade, que conjugada com a Pressão dos pais e escola, se torna muito difícil (P: *muito pressionados pelos encarregados de educação e pela própria escola*) e que muitas vezes apenas têm em conta uma via profissional, esquecendo as Decisões que não seguem um projeto de felicidade completo (P: *é uma tomada de decisão muito baseada apenas na profissão e nas aberturas à empregabilidade que cada área tem e não tanto, ao projeto de felicidade completo*). É, deste modo, que o tema do Projeto de Vida se torna um tema Pessoal e marcante, porque envolve os alunos no que lhe é verdadeiramente pessoal (P: *é um trabalho muito pessoal, quando é possível fazê-lo, quando há tempo, é dos trabalhos que mais lhes marca, por isso mesmo*).

Quanto à subcategoria Fio condutor entre as escolhas, o professor procura fazer ver a relação existente entre a vida e as decisões que foram tomadas no passado e como as decisões afetam o presente (P: *a reflexão é sempre para eles olharem para trás e perceberem que há um fio condutor na vida de todos e, portanto, as escolhas que nós hoje fazemos, na maior parte das vezes, têm raízes lá atrás*). Por sua vez, na dimensão Vocação e felicidade, o docente refere que no seu trabalho procura abrir o leque de possibilidades, para o que pode ajudar a ser feliz, não passando exclusivamente pela profissão (P: *o segundo é perceber o que é que me sinto vocacionado, o que é que me faz mais feliz, o que é que me vai preencher e isso passa pela profissão, sem dúvida, mas passa por muitas outras coisas*). Assim, partindo das indicações do professor, verificamos que existe uma relação entre a EMRC e o Projeto de Vida tratando-se do único espaço na sua escola a proporcionar este tipo de acompanhamento e a favorecer esta via (P: *a escola, infelizmente, não lhes dá outro, nem pelos serviços de acompanhamento de psicologia que não lhes dá estas ferramentas que a disciplina de EMRC, ainda é, se calhar, a única proposta que eles têm para este tipo de reflexões, que se calhar não deveria ser*).

No que diz respeito aos elementos de uma avaliação mais global, o docente indica como um dos problemas a Falta de tempo, tendo em conta o retorno dos alunos (P: *é um trabalho que vale sempre a pena, mas o que os alunos, muitas vezes, nos dão, a mim de feedback, é que falta tempo*). De facto, o professor refere que o que realiza em sala de aula é um Trabalho positivo mas insuficiente, que permitiria aprofundar os temas de um outro modo, interagindo ainda mais com os alunos (P: *é insuficiente, não conseguimos chegar à profundidade da*

reflexão como eu gostaria. Quando querem trocar ideias, quando querem discutir opiniões diferentes, quando o professor tem de expor antes o tema do ponto de vista teórico, o tempo é sempre muito escasso. Há sempre essa pressão e os alunos fazem, muitas vezes, esse reparo, que gostariam que a disciplina tivesse mais tempo).

Relativamente à aprendizagem, o professor indica que a Aprendizagem depende do que cada aluno é, pois cada um apreende a seu modo, o que significa que, por um lado, há alunos com dificuldades, mas por outro, há alunos brilhantes (P: *aquilo que cada aluno apreende, naturalmente, também está muito preso àquilo que cada aluno é enquanto aluno, portanto temos alunos brilhantes mesmo nestes temas, na forma como pesquisam, como exploram as ideias, como veem os pontos de vista, como os debatem com os colegas e há alunos que têm mais dificuldades, porque faz parte das suas características e das suas lacunas, enquanto alunos*).

Na categoria de segunda geração **Conteúdo não aprofundado**, o professor indicou a Unidade Letiva - Projeto de Vida. Justificando esta indicação, enunciou as Razões que o levaram a dar esta resposta. A indicação Terceiro período pequeno foi a dimensão que emergiu da explicação do professor, visto que esta unidade, sendo lecionada no terceiro período, é de todos, o período mais curto. O professor indica, ainda, que no primeiro e segundo período Há outra predisposição que permite trabalhar e aprofundar os conhecimentos de outro modo. Esta realidade acentua-se, ainda, devido às Condições climáticas, mais calor, e ao Humor dos alunos que se encontram mais ansiosos, atendendo à fase dos Exames nacionais que deverão realizar. Deste modo, o professor constata a existência de uma maior Agitação entre os alunos, que diante das Escolhas e mudanças que devem realizar, perturbou o normal funcionamento das aulas e o aprofundamento esperado do tema.

Por sua vez, na categoria **Conteúdos ajustados**, a resposta do professor aludiu a que o Programa do nono ano é bem conseguido, visto que a referência às religiões orientais passou para o sétimo ano, dando um pouco mais de tempo aos conteúdos definidos para o nono, assim como, uma maior maturidade para tratar estes temas (P: *eu acho que o programa do nono ano é muito bem conseguido. Houve uma ligeira alteração do anterior programa para este, em que retiraram as religiões orientais e colocaram no sétimo ano*).

No que concerne à categoria **Conteúdo com mais interesse**, as respostas do professor permitiram emergir a subcategoria que indica que a Primeira unidade letiva gera maior entusiasmo e discussão, isto é, A Dignidade da Vida Humana, pois os alunos assumem uma determinada postura, de acordo com as suas convicções e procuram defendê-la (P: *a primeira unidade letiva, eu acho que é aquela que gera maior entusiasmo e discussão*). Reconhecendo que se trata de um Tema fraturante que não deve afetar o seu relacionamento, o professor procurou sensibilizar para o respeito pelas diferenças de opinião, ajudando no crescimento da dimensão do respeito consolidado no diálogo, que se vai explorando no debate sobre este tema (P: *é uma das coisas que se ganha com esta unidade letiva sendo trabalhada desta forma, é eles perceberem que, no final da discussão, isto não tem de ser tão fraturante assim nas suas relações entre eles, mas no respeito pela diferença de opiniões*).

Os alunos vão, então, ganhando consciência que Têm a sua opinião, que diante de um assunto importante, como a dignidade da vida humana, podem ter a sua opinião e argumentá-la com aquilo que aprenderam, o que manifesta alguma maturidade e que o que aprenderam na aula pode ser transportado para a vida real (P: *Numa discussão pública percebem que, afinal, aquilo que estavam a falar na sala de aula tem uma utilidade para a discussão e que se sentem agora crescidos, porque estão a ver uma questão na televisão, um debate, e eles têm a opinião deles. Eles já têm a ousadia de não concordarem com o que está na televisão*).

A Unidade sobre as religiões fascina pela diferença não diminui o seu interesse, contudo, é precisamente a diferença pelas outras religiões, que atrai a atenção (P: *o tema das religiões é interessante, mas acho que é visto muito numa fase histórica da sociedade em que surge este gosto pelo exótico*).

Tudo isto, indica o professor, manifesta a Sensação que estão a crescer, a tornar-se adultos, pois são capazes de organizar o seu pensamento, apresentar argumentos e, assim, dialogar e debater (P: *Isso dá-lhes uma sensação de que estão realmente a crescer, estão a tornar-se adultos*).

Na categoria de segunda geração **Contributos da dimensão moral e religiosa**, o docente indica, como podemos observar no Quadro 22, que a primeira preocupação é Informar e articular conceitos de modo a evitar interpretações erradas do que é cada conceito, partindo para uma plataforma de diálogo, baseada na verdade, realidade que acontece na parte

teórica de cada tema (P: *informa os alunos e articula conceitos, no sentido em que nós nunca partimos para uma discussão, sem antes termos clarificado bem o que os conceitos dizem. Para estarmos a discutir o tema, em que todos estamos a partir da mesma base, para que um não esteja a pensar que aquele conceito é uma coisa e outro não esteja a pensar que aquele conceito é outra coisa. Logo, a discussão é enviesada desde o início. Assim, o primeiro passo é sempre clarificar, definir o que é que são os conceitos, o que é cada um deles. Essa parte teórica, que cabe ao professor informar os alunos, o que significa cada conceito: temas da eutanásia, ortotanásia e distanásia. Primeiro tem de se definir cada um destes conceitos para que, depois na discussão, tenhamos os alunos ao mesmo nível, todos sabem o que é que aquilo significa. Por isso, conseguem articular os conceitos, conseguem construir o seu raciocínio, o seu pensamento, defender as suas ideias, mas com bases, com alicerces baseados em conceitos corretos*).

Quanto à indicação Grau de maturidade, o professor refere que essa maturidade é possível no momento em que debatendo os diferentes pontos de vista, religioso ou moral, são capazes de entender os vários conceitos e de os aplicar no seu debate, reconhecendo que cada um sabe o que significa o conceito utilizado (P: *Quando nós estamos a falar, seja do ponto de vista da religião, seja do ponto de vista da moral, as aulas, em si, são fundamentais para isso, para definir os conceitos, para que os alunos entendam o que é que são esses conceitos, para que os alunos cresçam com esses conceitos e isso é que possibilita, depois, atingir discussões de um grau de maturidade*).

Por outro lado, quando o professor refere que a Disciplina permite informar e abrir portas sublinha o papel que a disciplina tem na escola para dar a conhecer os temas de religião e moral, definindo e informando sobre os seus conceitos, de modo a que, a aula abra portas para uma sensibilidade para estes temas (P: *a aula, seja do ponto de vista dos conceitos relacionados com a moral, seja dos temas relacionados com a religião, a aula permite a definição desses conceitos, a articulação desses conceitos, o brincar com esses conceitos. Todo o resto não faz nenhum sentido, se isto, no início, não existir, se não for a base do trabalho, sempre com a consciência de que a disciplina serve para informar e abrir portas para uma sensibilidade para estes temas, que acho que não vão encontrar noutra lugar*).

Na categoria **Que alterações realizaria**, a indicação mais evidente é a de Rentabilizar o tempo, tendo em conta a necessidade de aproveitar todo o tempo ao máximo, visto que, o período, que passam com os alunos, é muito pequeno (P: *o meu drama, todos os anos, é sempre o tempo, como é que se consegue aproveitar, rentabilizar ao máximo o tempo, o pouco tempo que temos com alunos*). Contudo, o docente indica, ainda, a possibilidade de Alterar as planificações, realizando alguns ajustes, em especial, quando o terceiro período é muito pequeno, rentabilizando melhor o tempo para a última Unidade Letiva (P: *gostaria de ter mais tempo para determinados temas, como o caso da unidade letiva do Projeto de Vida, que, no caso deste ano, foi um pouco mais atropelado por já termos pouco tempo e foi no terceiro período ser curto. Talvez a forma como distribuí, porque efetivamente privilegiei mais os dois primeiros temas, talvez aqui, ou acolá, pudesse alterar um bocadinho a planificação, no sentido de conseguir rentabilizar um pouco mais a última unidade letiva*).

Atendendo a um dos pedidos concretizado pelos alunos, o professor refere a necessidade de Realizar atividades de solidariedade, transferindo para fora da sala de aula a aprendizagem realizada, ainda que reconhecendo a dificuldade que a organização e implementação destas iniciativas acarretam (P: *era o facto do pedido que os alunos me fizeram e que eu não fui capaz de o fazer, que era que a escola lhes proporcionasse atividades de solidariedade. Mas, não é fácil conseguirmos articular estas coisas numa escola e termos tempo para as fazer. Acho que seria uma mais valia para os alunos esta experiência, pois seria um levar para fora da sala de aula os tais conceitos tanto trabalhados na sala de aula*).

Por outro lado, indica o reforço da Metodologia de ensino pela descoberta, pois segundo a sua opinião, os resultados são bons e, por isso, sublinha a eficácia desta metodologia (P: *Que pudesse alterar muito mais, claro que sempre gostaria de fazer mais e melhor, mas eu acho do que foi feito, da metodologia que eu acredito que funciona e funcionou com estes alunos em concreto, manteria o esqueleto que eu fiz e a metodologia do ensino pela descoberta, da pesquisa orientada, de serem eles a darem determinadas aulas aos colegas, segundo os temas que lhes tocaram e pesquisaram. Essa metodologia não alterava, porque acho que os resultados são muito bons*).

No que concerne à categoria **Mudanças relacionadas com o trabalho da disciplina de EMRC**, o professor indicou algumas mudanças que se concretizaram no Trabalho

importante na visão global da vida dos alunos que procurou auxiliar o aluno a pensar em si e na sua realização pessoal, de modo mais global, que vai além do seu futuro profissional, realidade que a disciplina trabalha com os seus diferentes temas (P: *considero que este trabalho é mais importante do que o tempo e a energia que nós lhe conseguimos canalizar, porque, cada vez mais, as escolas estão limitadas, pois o único agente que normalmente os acompanha é o psicólogo e, cada vez mais, tem menos tempo para ajudar os alunos nesse aspeto. E mesmo quando os alunos têm essa pessoa na escola, que os pode ajudar, é no âmbito meramente profissional, é na escolha do curso e da profissão e não é nesta visão global da vida dos alunos*).

Outra subcategoria que emergiu das respostas do professor foi *Estruturar a vida*, reconhecendo como os alunos, através dos seus trabalhos e apresentações, indicam o seu pensamento sobre o futuro e como o organizam e estruturam, atendendo às diferentes vertentes da sua vida de modo pessoal (P: *o que eu noto é que eles ganham uma consciência muito maior, quando acabam o tema com a apresentação do seu trabalho. São coisas lindíssimas de como eles querem estruturar a sua vida desde, naturalmente a sua profissão, mas também a família que eles sonham, se é importante ou não constituir família, com que família sonhavam, onde gostavam de morar, que viagem gostariam de fazer, como gostariam de educar os seus filhos, como gostariam de se verem como pais, com tudo o que gostariam de fazer antes de morrer, vivendo a tal vida intensa, porque nunca se sabe o que vai acontecer amanhã. Agora, têm oportunidade de estruturar a sua própria vida numa forma completamente livre, agora já sem redes, nem googles para pesquisar e vem ao de cima todo o trabalho que é feito para trás. Acho que é o culminar de um percurso que a disciplina oferece ao longo do ensino básico*).

Finalmente, a subcategoria *Progresso no respeito* que emerge diante da indicação do professor que refere como os alunos crescem nesta dimensão nas diferentes vertentes, quer religioso, quer na dignidade da vida humana, quer na própria liberdade individual de cada um (P: *Sejam elas do ponto de vista da religiosidade, ou do respeito por ela, seja do ponto de vista do respeito pela dignidade da vida humana, pelo respeito pelo outro, o respeito para com todos aqueles que deram a sua vida para conquistar estes direitos, na forma como respeitam a liberdade dos outros*).

Outra das subcategorias que emergiu, como podemos notar no Quadro 22, foi a das **Mudanças observadas pelos outros professores** que, segundo o relato do professor, passaram tanto pelos *Diretores de turma*, como por outros *Colegas que percebem o lugar da disciplina no contexto escolar*. Quanto aos *Diretores de turma* que, segundo o professor, são os que se encontram mais sensíveis ao acompanhamento dos alunos e que o fazem ao longo do ciclo (P: *os diretores de turma são aqueles que são mais sensíveis a isto, porque, nesta escola em específico, os diretores de turma já são diretores de turma de anos anteriores, já fazem todo o percurso do terceiro ciclo*), possuem com os alunos uma Relação próxima que lhes permite perceber essas Mudanças. Uma das grandes mudanças é, precisamente, a Maturidade que vão desenvolvendo (P: *percebem essa maturidade que vai acontecendo*), realidade que não fica apenas pelo seu crescimento natural, mas, também, porque o acompanham quando os alunos realizam com os diretores de turma a Partilha dos trabalhos, como é o caso do projeto de vida, onde o diretor de turma verifica como as diferentes dimensões são apresentadas pelo próprio aluno e como este estrutura e planifica a sua vida (P: *o projeto de vida é sempre partilhado, é rara a vez em que o aluno no final, depois de ter apresentado aos colegas, também não vá ao diretor de turma, mostrando-o orgulhosamente*).

Deste modo, os diretores de turma Acompanham o nosso trabalho e apercebem-se das mudanças dos alunos (P: *Os diretores de turma são aqueles que, de alguma forma, vão acompanhando este nosso trabalho e esse desenvolvimento dos alunos*).

Quanto aos *Colegas que percebem o lugar da disciplina no contexto escolar* vão, também, partilhando com o professor, demonstrando como a disciplina colaborou na mudança dos alunos, sublinhando o seu papel que não encontram em nenhum outro lugar na escola, reconhecendo, no entanto, que ainda persiste uma imagem desajustada da disciplina, que não corresponde ao que ela é hoje (P: *Obviamente que nas partilhas que vão acontecendo com os outros colegas, que eu acho importante, para que percebam o lugar e a pertinência que a disciplina tem no contexto escolar e porque sinto que os colegas professores, ainda têm uma imagem muito antiga, muito desligada do que é hoje a disciplina, do que é hoje a pertinência da disciplina, os conteúdos que hoje a disciplina tem e que, depois de conhecerem, reconhecem que não há outro lugar na escola para trabalhar estas questões essenciais da vida, como a disciplina de EMRC felizmente oferece*).

Quanto à categoria **Atividades**, tal como podemos verificar no Quadro 22, o docente indicou que se trata de um Elemento diferenciador e motivador, pois estes alunos decidem inscrever-se nesta disciplina, que é facultativa, dilatando o seu horário com mais uma hora semanal, implicando acordar uma hora mais cedo, ou permanecer na escola mais uma hora (P: *Diferenciador e motivador. Brinco com eles dizendo que se eles têm mais uma disciplina que os colegas que não se inscreveram, se eles têm mais uma aula por semana que em algumas circunstâncias significa acordar uma hora mais cedo, ou ter que ficar uma hora na escola mais tarde que os outros colegas, que vão embora, muitas vezes é das cinco e meia às seis e meia da tarde, em que estão cansados, em que no inverno já é noite escura, em que veem os colegas a irem embora e eles ficam na escola para ter uma aula que é facultativa, que poderiam não ter*). O professor indicou que, com estas atividades, o Esforço foi premiado (P: *É no mínimo meritório, eu proporcionar-lhes uma experiência fora da escola, onde eles vão sentir que todo o esforço que foi feito ao longo do ano, ao longo de trinta e algumas aulas a mais, comparativamente aos colegas que não se inscreveram na disciplina, foi também premiado*).

A visita de estudo é um tipo de atividade que Varia de escola para escola, mas trata-se de uma experiência que a escola não pode abdicar, tendo em conta as aprendizagens que proporciona (P: *varia de escola para escola, porque há escolas, onde quase não há atividades, os professores estão mergulhados na pressão dos resultados, dos programas, do seu cumprimento e dos exames e não proporcionam outro tipo de aprendizagens, que a visita de estudo, por exemplo, lhes proporciona e acho que a disciplina de EMRC não pode facilitar nesse aspeto*).

Contudo, o docente sublinha que a existência de atividades extracurriculares Não é para ter mais alunos ou para lazer, mas É aprendizagem, uma experiência que lhes acrescenta algo, pois coloca-os noutra espaço, ajuda-os a compreender o que aprendem na aula (P: *é percebermos, efetivamente, que isto acrescenta-lhes algo. Quando trabalhamos as religiões e depois podemos ir a uma Sinagoga, é motivador para eles. Quando podemos ir a uma Mesquita, é motivador para eles. Não é meramente lazer, é aprendizagem*). Para além desta realidade, as atividades permitem o Contacto com a comunidade e verificarem como ela é plural. Daí outra subcategoria emerge que é a da Promoção do respeito visto que os

alunos podem desenvolver diante de uma cultura diferente da sua, como é o caso da cultura religiosa judaica (P: *Quando eles podem na Sinagoga colocar o kipá na cabeça, poderem usar, não porque são judeus, mas por uma questão de respeito, até porque, é curioso, na Sinagoga do Porto, por exemplo, é-lhes dado a possibilidade de não colocarem, se quiserem colocar à semelhança dos judeus, por uma questão de respeito, o responsável da Sinagoga fica contente, mas se eles acharem que não devem colocar, não estão proibidos de entrar na Sinagoga. É muito curioso ver como eles colocam todos, por respeito, e não brincam durante a visita de estudo, pois percebem o lugar onde estão*).

Outra atividade é O acampamento. Mediante as referências do professor verificamos que esta atividade Não é comum nas várias escolas, mas que, segundo o docente, é algo que tem muito gosto em concretizar (P: *é uma atividade que eu gosto muito de fazer, que é fazer um acampamento com eles. Não é muito comum nas escolas fazer-se um acampamento com alunos*). Tal como menciona, o professor considera uma Experiência forte para aos alunos (P: *acho que é uma experiência muito forte para eles*), visto que proporciona uma Oportunidade de desenvolvimento para os alunos a diferentes níveis, inclusive em realidades que, na sala de aula, não é possível trabalhar ou aferir (P: *toda a dinâmica da atividade fará com que eles desenvolvam atitudes de autonomia, de respeito, de liberdade, de serem capazes de se desenharem, de serem capazes de trabalhar e colaborar em grupo, para atingirem determinados objetivos. Trabalham-se coisas que dentro da sala de aula nunca somos capazes de fazer e somos capazes de aferir coisas nos alunos, características nos alunos que, dentro da sala de aula, nunca aferimos*).

Esta experiência permite que os Alunos noutra contexto podem ser brilhantes, pois as experiências são diferentes, de outro nível, que não envolve só o teórico, o que permite que alunos que em sala de aula não se destacam, ou até são considerados irrequietos, se tornem brilhantes nas atividades propostas neste âmbito (P: *muitas vezes, os alunos, irrequietos na sala de aula, no acampamento são exemplares. A escola, quando não lhes proporciona, como escola estas atividades, perde a oportunidade de perceber que afinal os alunos, muitas vezes podem ser irrequietos na sala de aula, ou terem mais dificuldades de aprendizagem num estilo mais teórico. Num outro registo podem ser alunos muito interessantes, até brilhantes*).

Naturalmente, que esta atividade com o seu plano surge como Atividade integrada com o trabalho desenvolvido em aula. O professor indicou que a parte da Sensibilização começa na sala, mas é potenciada nas atividades, pois ali, os alunos vivenciam o que aprendem (P: *Essa sensibilidade pode e é desenvolvida na sala de aula, mas é potenciada nestas atividades*). Nestas atividades, os alunos mostram como podem ser Cidadãos livres e responsáveis nas mais diferentes vertentes da vida (P: *O que eu espero é que saiam cidadãos livres, responsáveis, tolerantes e respeitadores da diferença, dos outros e também ter esta sensibilidade para o conceito do religioso, sejam eles crentes, ou não, que existe essa sensibilidade*).

Assim, o professor conclui que as suas dinâmicas de aprendizagem, no caso da dimensão do respeito, passem por Falar sobre o respeito e viver o respeito (P: *Eu posso falar do que é respeitar os outros, do que é respeitar regras, do que é ser disciplinado, do que é viver a liberdade com responsabilidade, mas quando eu lhes proporciono uma atividade, onde eles podem viver isto e mostrar-se a si próprios que são capazes de o fazer, é algo acrescido que lhes estamos a proporcionar, não é apenas um conhecimento teórico que a sala de aula proporciona. É um complemento, é um acrescento àquilo que é o culminar de todo o trabalho que foi feito na sala de aula*).

No que diz respeito às Perceções dos alunos sobre a disciplina, as respostas do professor fizeram emergir categorias de segunda geração, tal como se pode observar no Quadro 22, onde se referem as **Razões da frequência da disciplina** e **Como a disciplina é vista pelos alunos**.

Entre as **Razões da frequência da disciplina**, as respostas do docente aludiam à Empatia referindo que, no caso destes alunos, já tinha sido seu professor no sétimo ano, trabalho esse que gerara uma certa empatia mútua, cujo resultado foi a inscrição de muitos deles (P: *eu já tinha passado nesta escola dois anos antes, portanto estes alunos do nono ano, com quem fizemos este trabalho, tinham sido meus alunos no sétimo ano. Havia já uma empatia que tinha ficado, mútua, e naturalmente foi interessante quando cheguei à escola, em setembro, e eles verificaram que eu era o professor. Houve alguns alunos que estão inscritos na disciplina, porque verificaram que era o professor que tinha dado a disciplina há dois anos e que tinha deixado boas recordações e foram-se inscrever*).

O professor menciona que Ficamos orgulhosos embora este não seja o objetivo principal quando se constata que o trabalho teve os seus frutos, deixando essa marca nos alunos, ainda que, o objetivo principal seja sempre a disciplina em si (P: *ficamos orgulhosos quando vemos que fica essa marca nos alunos, embora não seja este o objetivo principal, gostaríamos que eles ficassem inscritos na disciplina pela disciplina e não por nós, porque ora estamos aqui, ora estamos acolá, no ano seguinte*).

De facto, o docente indica que Numa disciplina facultativa o papel do professor é fundamental, visto que, muitas vezes, a relação com o professor favorece a inscrição na disciplina (P: *sendo uma disciplina de frequência facultativa, tendo em conta as características e os temas da disciplina, a relação com o professor, a imagem do professor, o próprio papel do professor é, neste caso, fundamental*).

Na subcategoria O professor, vemos como as indicações do docente sublinham que o responsável por ministrar a disciplina de EMRC pode ter uma dupla consequência para a disciplina, por um lado, pode ser fenomenal, mas, por outro, pode fazer desaparecer a disciplina da escola (P: *A disciplina tanto pode ter um impacto fenomenal dentro de uma escola, de uma comunidade educativa com um professor, como pode quase desaparecer, perder todo o protagonismo com outro professor. Portanto, o cuidado na formação e na escolha dos professores, no caso da disciplina de EMRC, tem de ser muito bem cuidado, porque, para o bem e para o mal, a disciplina está muito agarrada à imagem que o professor deixa na escola*).

Por outro lado, na subcategoria Professor só tem os alunos que querem estar na sala, o docente refere que ele é na escola o único em que os alunos, que tem na sala de aula, são aqueles que lá querem estar, realidade que muda a predisposição para o desenvolvimento da disciplina (P: *eu sou o único professor que estou mais feliz na escola, porque eu só tenho os alunos na sala de aula que querem estar. Se fizéssemos um ano experimental, onde todas as disciplinas fossem facultativas, eu tenho dúvidas do estado em que estariam algumas salas de aula, em algumas disciplinas*).

O professor explica que Isto não é negativo pois não há problemas de motivação, visto que são eles que, na maior parte dos casos, querem frequentar a disciplina, manifestando, desde logo, a sua motivação para as aprendizagens que se realizarão (P: *não vejo como*

negativo, porque efetivamente nós, em teoria, pelo menos não temos problemas de motivação dos alunos, porque só estão na nossa sala de aula aqueles que se querem inscrever, até porque, cada vez mais, hoje certo ou errado, sabemos que não são os pais que escolhem, são cada vez mais os alunos, mesmo os mais novitos do quinto ano. Os pais dão total liberdade aos filhos de escolherem se querem, ou se não querem, não são os pais, portanto é aqui que está o foco).

Na subcategoria O aluno procura no professor, o docente alude que os alunos esperam encontrar no professor de EMRC alguém com quem se sentem À-vontade de expor as suas opiniões, de que aquele que é responsável por esta disciplina, seja capaz de demonstrar como A disciplina acrescenta alguma coisa com o seu trabalho, em aula.

Nesta dimensão, o docente enumera como isto pode acontecer, indicando que os alunos sentem que, o que aprendem nesta disciplina, não é desenvolvido em nenhuma outra, pois Não têm noutro lugar que acrescente tanto à sua vida, como ali (P: *mas sentem que a disciplina lhes acrescenta alguma coisa. Se eles sentirem que a disciplina é apenas uma espécie de passatempo, ou se tornamos a disciplina como espaço meramente cinematográfico, onde vamos pondo filmes atrás de filmes, onde vamos fazendo coisas que eles sentem que não lhes está a acrescentar nada de útil, em muito pouco tempo, nós não temos alunos na sala de aula. Porque hoje em dia os alunos têm tanta oferta, tantas coisas, quer no seu telemóvel, quer no seu tablet, quer no computador com acesso à internet, quer fora da escola pela prática desportiva, quer por mil e uma ofertas que hoje têm, ou a disciplina de EMRC tem efetivamente alguma coisa que lhes acrescenta e que eles reconheçam que não têm noutro lugar).*

Esta realidade aumenta a sua Motivação, mas, também, é necessário o uso de determinadas estratégias, como os Trabalhos de pesquisa que envolvem a apresentação do que fizeram, dando a conhecer o que são e envolvendo uma certa exposição de si mesmo (P: *mesmo estes trabalhos de pesquisa que eles fazem, o terem de se expor na apresentação*), procurando Defender ideias que são suas, manifestando assim, uma boa argumentação, um conhecimento do que se está a apresentar, envolvendo-os com a disciplina (P: *o terem de defender ideias, são coisas que no início pode ser um bocadinho doloroso, porque é algo que*

se vai treinando, que se vai alcançando com traquejo e maturidade, que, com o tempo, eles vão gostando, eles vão desenvolvendo essas competências, vão gostando).

Finalmente, o docente indicou que os alunos vão Valorizar a disciplina, porque encontram no professor alguém que os acompanha neste sua caminhada e crescimento.

Na subcategoria A disciplina ter mais tempo, o docente manifesta que este é o sinal de que a disciplina tem um lugar importante na vida dos alunos e o professor desempenha um papel fundamental (P: *quando eles me perguntam, porque é que a disciplina não pode ter dois tempos por semana, é das melhores coisas que eu posso ouvir, enquanto professor, porque é sinal que a disciplina tem lugar neles, tem importância para eles e que lhes acrescenta alguma coisa, caso contrário, acho que hoje em dia, um jovem não, nisto é muito sincero e claro, não só não se inscreveria, como não diria isto a um professor).*

Sobre **Como a disciplina é vista pelos alunos**, o docente referiu, como se pode verificar no Quadro 22, que os alunos possuem uma Visão positiva da disciplina relacionada com o papel do professor e que se distingue da que ainda persiste na consciência de alguns adultos (P: *Os alunos têm uma visão muito mais positiva da disciplina, do que têm os adultos. Os adultos viveram outra fase da disciplina. No entanto, a disciplina está, e estará sempre, na relação que eles vão alicerçar com o professor, a disciplina será mais interessante, ou menos interessante, dependendo da imagem que o professor lhes vai dar e da imagem que eles constroem com o professor).*

Por outro lado, o professor indica que a Disciplina humaniza e ajuda a tornarem-se cidadãos, realidade que os alunos vão assumindo, quando são chamados a dar a sua opinião sobre diferentes assuntos, de modo livre e consciente, conforme a sua identidade de cidadãos (P: *humaniza a escola no sentido em que traz, para a discussão da escola e dos alunos, a formação da sua consciência, de se tornarem cidadãos livres, responsáveis e conscientes, com liberdade de opinião, que só têm, realmente, essa liberdade de opinião se forem conscientes do que é que se está a discutir, se forem conhecedores do que se está a discutir).*

Na subcategoria Motivação, o professor refere que esta é a mais clara definição de como os alunos veem a disciplina, pois sendo algo que lhes interessa, que é importante para a sua vida, eles estão motivados (P: *o que eu vejo é pela motivação deles e, muitas vezes, quando num conselho de turma eu ouço os meus colegas falarem de determinados alunos,*

da sua desmotivação, da sua dificuldade nas aprendizagens, e vejo-os tão motivados e tão empenhados na minha disciplina, às vezes, fico em dúvida se devo dizer isto em conselho de turma, ou se devo ficar calado, porque, às vezes, a opinião que eu tenho do aluno é efetivamente diferente da que alguns colegas têm. Tendo em conta as características da disciplina e as temáticas que nela são abordadas, acho que nós conseguimos, enquanto professores de EMRC, motivar os alunos e perceber essa motivação).

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos dados, é importante realizar uma reflexão sobre os mesmos, confrontando-os, nos seus diferentes momentos de recolha, com a revisão da literatura. Para uma leitura mais integrada, decidimos apresentar esta discussão, tendo em conta cada uma das grandes dimensões que estruturou o nosso estudo, isto é, o Valor da vida humana ao nível intrapessoal, o Valor da vida humana na relação interpessoal, a Relação com a espiritualidade e o Projeto de vida. Posteriormente, apresentaremos a discussão dos dados que emergiram da entrevista ao professor, tendo em conta as questões que focaram as aprendizagens e as perceções dos alunos sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

3.1 – O Valor da Vida Humana ao Nível Intrapessoal

Procurando elucidar o modo como os alunos, participantes neste estudo, percebem o valor da vida humana ao nível intrapessoal, foram elaboradas diferentes questões sobre que fases da vida eram consideradas mais importantes.

Partindo das respostas dos alunos, verificamos que, no primeiro momento da aplicação do questionário, 61,3% indicaram que algumas fases da vida humana são mais importantes do que outras, enquanto, no segundo momento, esse número passa para 54,8%. Esta referência deve ser lida em associação ao elemento a vida humana é importante em todas as fases que, no primeiro momento, se situou nos 38,7% e no segundo nos 58,1%. Um dos objetivos que a disciplina define para a Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana* é “reconhecer a dignidade e inviolabilidade da vida humana como eixo dos valores morais” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94). Tendo em conta o trabalho desenvolvido no contexto da disciplina, era expectável que os alunos reconhecessem que a vida humana é importante em todas as fases, realidade que não anulou a incidência dos alunos sobre as fases da vida que fazem parte da sua experiência pessoal, como a infância e adolescência. Blasi e Glodis (1995) sublinham o realce sobre a própria pessoa, o *self*, com o objetivo de captar e comunicar o que de verdadeiro procuram referir, distinguindo, deste modo, os aspetos essenciais dos marginais. Talvez esta seja uma das razões que levaram os

alunos a referir, com maior incidência, as fases da vida, cujas experiências vivem ou já vivenciaram.

Quanto aos dados recolhidos nos grupos de discussão, continuamos a verificar que as respostas dos alunos sublinham as fases da vida concretizadas na infância e na adolescência. Todavia, das suas indicações emerge a referência de que todas as fases são importantes, realidade que se alinha com o objetivo da disciplina já mencionado.

Quanto ao discurso do professor, podemos referir que o mesmo sublinha estes dados, no sentido do reconhecimento que a dignidade da vida permite identificar a importância da vida em todas as suas fases, ainda que os alunos tenham maior facilidade de identificar essa dignidade nas fases que já viveram, ou que vivem.

Relativamente ao conceito de dignidade humana, Valls (2015) sublinha como este conceito pode suscitar ambiguidade, tendo em conta as duas conceções que partem da origem da norma moral: por um lado, a heteronomia, por outro, a autonomia. A posição que coloca a fonte da norma moral na divindade assume um princípio heterónimo visto que, tratando-se de uma norma divina, encontra a sua origem fora do ser humano. Esta posição heterónoma assume a dignidade do ser humano enquanto condição de ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, o que lhe permite seguir as leis do seu Criador. A outra postura é aquela que, baseada na razão e liberdade do ser humano, coloca a fonte da norma moral no próprio ser humano, daí a perspectiva autónoma. Esta perspectiva assume a própria razão e liberdade humana, enquanto fundamento para a dignidade. Contudo, este autor defende que o conceito de dignidade, aplicado ao ser humano, significa que o ser humano é um fim em si mesmo, lembrando o imperativo prático kantiano “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 2007, p. 69) justificando que “aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade” (Kant, 2007, p. 77).

Por seu lado, Parra (2020) defende que fundamentar a dignidade humana a partir do princípio kantiano não a garante, conduzindo a uma ética da intenção. A autora apresenta a perspectiva de Hannah Arendt (1962), que aponta a necessidade de a dignidade humana

encontrar uma nova garantia alicerçada em princípios políticos que integrem e alcancem toda a humanidade, relacionando o universal com o particular, de modo a que cada ser humano possa ter o direito de ter direitos.

Deste modo, o trabalho da disciplina pode desenvolver o conteúdo sobre a dignidade da vida humana, partindo da experiência dos alunos, isto é, as suas vivências da infância e adolescência, tendo em conta a importância que estes momentos têm na sua vida, para, em seguida, concretizar a dignidade em toda a vida do ser humano. Por outro lado, será importante sublinhar as duas concepções da autonomia e heteronomia e de como estas possuem perspetivas distintas sobre a dignidade da vida, mas que permitem um conhecimento mais aproximado da dignidade do ser humano. A visão sobre a dignidade da vida pode ainda contar com a ótica de Arendt que envolve o direito de todo o ser humano ter direitos, indo ao encontro de um dos objetivos definidos para a Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana* que afirma “identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), cuja meta se apresenta no “reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Voltando aos dados apresentados pelos alunos, o reconhecimento da dignidade humana, por seu lado, não significa a incompatibilidade de uma compreensão em relação aos motivos que levam algumas pessoas a procurar o suicídio. No primeiro momento 90,3% dos alunos indicam que nenhuma situação justifica pôr fim à vida, enquanto no segundo esta ideia surge referida por 74,2% dos alunos.

Podíamos esperar que, após a leção da Educação Moral e Religiosa Católica, o número se mantivesse nos valores do primeiro resultado, reforçando a ideia de que o suicídio não tem razão, atendendo à dimensão da dignidade da vida humana. Todavia, esta alteração justifica-se no trabalho de sensibilização que visa a compreensão empática do que acontece ao outro e da perceção da complexidade da existência humana, cuja ação, por vezes, se manifesta em opções desajustadas. A disciplina define como um dos objetivos, para a Unidade Letiva sobre a *Dignidade da vida humana*, “identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), tal como já referimos. Esta realidade deve possibilitar ao aluno a superação de um julgamento

fixo ao aspecto normativo, sensibilizando-o para a relação com o outro e para a complexidade da sua vida. Um julgamento em si não irá ajudar o outro, nem promover a sua dignidade, por isso, é necessário compreender os contextos da vida e procurar elaborar soluções para auxiliar, nestas e em outras circunstâncias, evitando que essa realidade seja vivenciada, contribuindo para a dignidade de todos.

Neste ponto, podemos sugerir o que a literatura refere como *efeito Papageno* que Ramírez e colaboradores (2015) assumem como estratégia para prevenir a conduta suicida. Estes autores defendem a importância de uma difusão de informação sobre o suicídio, que pode passar pelos media, cujo resultado se compare ao de Papageno, uma personagem da peça “Flauta Mágica” de Mozart que foi dissuadido de se suicidar depois de três crianças lhe mostrarem outras alternativas que a vida possibilitava. Este *efeito Papageno* pode ser enquadrado no desenvolvimento desta Unidade Letiva, visto que parte da “defesa da dignidade e inviolabilidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), outro dos objetivos da disciplina, tendo como meta o “reconhecer à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), e alcança os jovens, que participam nas aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, sensibilizando-os para a problemática do suicídio. Por outro lado, o processo pode continuar na medida em que os alunos se possam tornar, metaforicamente, as três crianças da peça da “Flauta Mágica” que não julgam o outro, mas procuram dar outra solução, apontar outro caminho que não o suicídio. Os alunos podem, deste modo, apreender a capacidade de não culpabilizar ou julgar diante de uma situação complexa da vida e continuar a valorizar a dimensão da dignidade da vida humana.

Com este processo alcançar-se-á outro dos objetivos definido no “relacionar os dados da ciência, sobre a questão do início (e fim) da vida humana, com a perspectiva da Igreja” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 96), o qual possui como meta “estabelecer um diálogo entre cultura e a fé” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 96). Para abordar situações com a do suicídio, eutanásia ou aborto será necessário evidenciar os dados que a ciência apresenta e, como referimos para o caso do suicídio, o *efeito Papageno* poderá contribuir para evitar a perda de uma vida. Por outro lado, tendo em conta a especificidade da disciplina, será importante apresentar a perspectiva da Igreja sobre

a vida, explicando o porquê dessa posição, realidade para a qual será importante a compreensão da dignidade da vida humana, associado à “compreensão do valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94) que se apresenta como outro objetivo da disciplina, tendo como meta o “reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do cotidiano” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Outro elemento, que se destaca nos dados dos alunos, é a dimensão que se relaciona com a realização pessoal. As respostas dos alunos evidenciaram uma associação da realização pessoal à melhoria da vida do outro, à qualidade de vida, ao bem-estar e à vivência familiar.

Relativamente à primeira associação, os alunos referiram que a realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro. Esta ideia da melhoria da vida do outro é, também, destacada pelos alunos nos grupos de discussão, com 10 referências. Charmet (2010) sustenta que o adolescente vê o grupo com quem convive como a sua nova família, projetando no outro a sua realização. Este processo pode ter como uma das suas explicações a teoria interpessoal da personalidade (Sullivan, 1953) em que o adolescente vai ampliar o conhecimento das atitudes de outras pessoas em relação à vida e procura os meios para lidar com os diferentes problemas interpessoais. Por seu lado, Post (2005) clarifica a associação do altruísmo à realização pessoal, tendo em conta os benefícios que a melhoria da vida do outro traz para a vida de quem o desenvolve.

A adolescência faz o jovem olhar, com outra atenção, para as pessoas que o rodeiam. A disciplina, por seu lado, potencia essa intenção, tendo em conta outro dos seus objetivos concretizados na Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana* que se define no “aprofundar a mensagem cristã sobre o amor ao próximo e a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), cuja meta se apresenta no “identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94). A disposição do adolescente para abrir o seu campo de relações neste período da sua vida, pode ser a oportunidade de desenvolver o objetivo da disciplina sobre o amor ao próximo. Tal como indica Post (2005), o bem que se faz ao outro contribui para a realização daquele que o realiza que, no contexto da mensagem cristã, supera o mero altruísmo e assume a experiência da caridade de alguém que coloca o coração naquele que consigo partilha a mesma imagem e semelhança do Criador.

Relativamente à qualidade de vida, indicada pelos alunos como um dos elementos para a realização pessoal, verificamos uma expressiva alteração que no primeiro momento se regista nos 32,3% e no segundo nos 45,2%. O discurso dos alunos nos grupos de discussão reforça, também, a importância atribuída à qualidade de vida, com 30 referências. Convém sublinhar que por qualidade de vida entendemos a perceção que o sujeito faz sobre as suas condições de vida e as circunstâncias sociais (Galinha, 2008), exigindo a satisfação em vários domínios da vida (Sirgy, 1998) realidade que envolve, por um lado, a vida em geral, mas, por outro, aspetos concretos da vida. Mais uma vez, os dados referem as realidades mais próximas das vivências dos alunos, como a dimensão dos bons resultados escolares e ter um curso, mas, também, realidades associadas às suas expectativas, como o dinheiro, um bom emprego, ou elementos que percecionam como importantes para a sua vida, tendo em conta o contexto em que se integram, como possuir uma casa, roupa e viajar. Esta informação permitirá reforçar o trabalho da disciplina, cujo objetivo se descreve no “interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94) e tem como meta “reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94). Partindo dos dados dos alunos, os quais concretizam os diferentes elementos da qualidade de vida para se alcançar a realização pessoal, a disciplina poderá evidenciar como alguns grupos se encontram em situação de desigualdade e discriminação, realidade que não lhes permitirá ampliar ou, por vezes, alcançar a qualidade de vida para a sua realização.

A valorização que os alunos dão ao bem-estar, por seu lado, aumenta, também, de forma expressiva do primeiro para o segundo momento, passando dos 19,4% para os 29%. Esta realidade segue a afirmação de Silva e colaboradores (2010), os quais sugerem que os adolescentes portugueses parecem percecionar um elevado bem-estar. Todavia, devemos considerar a indicação que a Organização Mundial de Saúde concretiza ao nível da saúde e bem-estar, indicando que estes elementos podem não ser um objetivo para todos (Fancourt & Finn, 2019). Por seu lado, um estudo de perceções junto de alunos adolescentes sobre a promoção de bem-estar e saúde (Chung et al., 2017) indica que os alunos lidam habitualmente com distintas situações de stress e de risco em casa, na escola e nas suas

comunidades, pelo que sugere intervenções de promoção de bem-estar e saúde que os envolva de modo significativo.

Por outro lado, Silva e colaboradores (2010) sugerem, através da intersubjetividade, do espaço relacional e comunicação, um programa de promoção do bem-estar. Esta indicação pode enquadrar-se no objetivo da disciplina que define “identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), cuja meta se encontra no “reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94). Este objetivo é trabalhado mediante conteúdos que abordam a dimensão da fraternidade, da atenção e cuidado com o outro, da defesa e promoção da vida, contribuindo para os aspetos afetivo-emocionais, como os sentimentos e emoções resultantes de bons relacionamentos interpessoais e para os aspetos cognitivo-valorativos do juízo de satisfação da vida do aluno. Silva e colaboradores (2010) sugerem, ainda, que o desenvolvimento de um programa de promoção do bem-estar possibilita a construção de um projeto de vida, realidade que se implementa na terceira Unidade Letiva do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, desenvolvido no terceiro período e que possivelmente poderá ter contribuído para a alteração dos valores no segundo momento da aplicação do questionário, visto que esta ocorreu quase no final do terceiro período. Importa, também, sublinhar que em 2017, ano em que ocorreu a recolha dos dados, Portugal encontrava-se na oitava posição do ranking internacional¹¹ na dimensão do bem-estar, realidade que pode ter influenciado os alunos na sua indicação da importância do bem-estar para a sua realização pessoal.

Outro elemento, que aparece no elenco das perceções dos alunos sobre a realização pessoal, quer nas respostas do questionário, quer nos grupos de discussão, é a vivência familiar, na sua dimensão vertical (com os pais) e horizontal (com a futura família). Bernal (2012) observa que a adolescência foi, durante algum tempo, considerada como uma etapa da vida em que o conflito entre pais e filhos era considerado uma realidade inerente. Todavia, essa visão acaba por ser questionada por vários estudos que demonstram um grau muito menor de conflito entre os adolescentes e os seus pais. De facto, a importância da família

¹¹ Dados: https://www.numbeo.com/quality-of-life/rankings_by_country.jsp?title=2017

para o desenvolvimento humano é assinalada por Bronfenbrenner (1979), o qual define a importância das conexões entre pessoas que pertencem ao mesmo ambiente que, no caso da família, se constitui como um microsistema. Este princípio da interconexão, que, de modo geral, acontece em primeiro lugar na família, permite o desenvolvimento, realidade que não exige particularmente a conflituosidade, mas no proporcionar de um novo papel ou na integração de um novo ambiente, segundo a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979).

Verificando a importância que esse ambiente teve para si, o sujeito tenderá a associar, na sua vida futura, uma família (dimensão horizontal), superando o ritual pseudo-social, como Sullivan (1953) descreve, em que as pessoas estão ativamente envolvidas umas com as outras, mas nada de particularmente pessoal acontece. Na verdade, é em cada ambiente ecológico que se torna possível uma concepção mais ampla, diferenciada e válida que torna o sujeito mais motivado para se envolver em atividades que permitam revelar as suas propriedades e, assim, ampliar em outros ambientes ecológicos a interconexão que, tal como indica Bronfenbrenner (1979), se apresentará no seu desenvolvimento.

Destas indicações, podemos afirmar que os alunos percebem a sua realização pessoal tendo como ponto de referência duas dimensões: a intrapessoal e a interpessoal. Se, por um lado, estas duas dimensões (intrapessoal e interpessoal) podem ser referidas separadamente mediante os elementos que a constituem, por exemplo, no bem-estar a referência ao sentir-se bem, à saúde, à paz, também é verdade que estas categorias apresentam elementos interpessoais, como o sentir-se bem com os outros. Assim, podemos afirmar que os alunos consideram importante, para a sua realização pessoal, elementos que passam pela dimensão do *self*, mas que exige, também, uma relação com o outro. Este é, na verdade, o ponto de partida da explicação do ambiente ecológico, desenvolvido por Bronfenbrenner (1979), quando assume que o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente.

Podemos, assim, indicar que a dignidade da vida humana contempla uma dimensão pessoal baseada no *self*, mas exige a tensão da relação com o outro, que se edifica a partir do evento do encontro. Este encontro permite considerar o outro, que está diante de si, vivendo a sua situação no próprio tempo e espaço (Gorczyca, 2011), mas partilha algo de comum, ou seja, a dignidade da vida. A dignidade da vida exige esta dupla consideração (intrapessoal e

interpessoal), não podendo circunscrever uma perspectiva solipsista, mas, superando esta, para se afirmar e se ampliar na relação com o outro.

3.2 – O Valor da Vida Humana na Relação Interpessoal

Passando agora para a dimensão do Valor da vida humana na relação interpessoal, podemos observar que os dados dos alunos destacaram a associação entre o valor da vida humana na relação interpessoal e a convivência com pessoas de outras culturas e religiões, as iniciativas de ajuda social, o respeito, os objetivos de vida e, pela ausência, ao racismo e a situações de maltrato.

Sobre a primeira associação, evidenciada nos dados do nosso estudo, verificamos como os alunos referem a reação que envolve a convivência com pessoas de outras culturas e religiões. Verificamos que a maioria dos alunos (93,6%) refere que não há razões para a animosidade, tal como podemos confirmar no excerto da aluna 918F: *Na minha opinião todos somos diferentes mas, apesar disso todas as nossas diferenças devem ser respeitadas com igualdade.*

Considerando o alerta de Yorulmaz e Tosun (2012), a escola deve ser um espaço que ajude as novas gerações não só, no domínio da transmissão da cultura, mas, também, na capacitação de avaliar os valores da sociedade, onde se encontram integrados. Esta noção vai ao encontro da promoção de uma interação harmoniosa com todas as pessoas, integrando, culturas e religiões distintas, tendo em conta o valor de viver conjuntamente. Floresta (2020) sustenta que a escola deve ser um dos lugares privilegiados, onde os alunos podem promover a coesão na comunidade, tendo em conta a multiculturalidade. Todavia, o problema coloca-se no modo como esta promoção de interação harmoniosa se pode potenciar. Os autores Yorulmaz e Tosun (2012) e Floresta (2020) referem exemplos de escolas onde o ambiente educativo torna as crianças mais próximas umas das outras, ajudando-as a desenvolver relações entre si. Todavia, são ainda muitas as escolas, de modo particular no nosso país, onde as diferenças culturais e religiosas são muito poucas ou inexistentes, realidade que não deve fazer dissipar esta importante interação.

Contudo, tal como indicam Chesler e Fox (1966), as relações sociais do indivíduo vão além dos seus contactos diretos com outras pessoas. A capacidade de compreender o outro pode ser reforçada assumindo o papel do outro, tal como veremos quando se apresentar a estratégia de *role-taking*, *role-playing* e *guided reflection*, abordados na secção seguinte.

Von der Lippe (2011) sustenta que os alunos são detentores, tal como os restantes membros da comunidade, de discursos dominantes ativados pelos meios de comunicação social. Estes discursos dominantes veiculam, muitas vezes, preconceitos relativamente às práticas religiosas, realidade que leva o público recetor das informações a assumir um efeito de reprovação para com estas pessoas com práticas religiosas, criando um novo nível de discriminação, para além do que se encontra associado às diferenças biológicas.

Assim, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procura, na sua Unidade Letiva sobre a *Dignidade da vida humana*, ajudar os alunos a “interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94) e, na Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, a “descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98). Estruturada a partir destes objetivos, a disciplina torna-se um espaço, onde os alunos podem conhecer as realidades que identificam as outras religiões, partindo de experiências concretas através de relatos de pessoas com religiões diferentes ou em visitas a espaços religiosos, onde se possa perceber, no contexto de cada religião, a sua experiência com a divindade. Quando esta realidade não é possível, apresentam-se e debatem-se os diferentes elementos do fenómeno religioso, procurando compreender as experiências e relações com o divino.

É um facto, que a disciplina parte de uma identidade cristã, mas esta identidade não constitui uma barreira ao diálogo e conhecimento de outras experiências religiosas. Usando a mesma linguagem (a religiosa) será mais fácil, como indica von der Lippe (2011), de desfazer estereótipos negativos que, muitas vezes, integram a visão dominante e, assim, esta não seja reproduzida. É, então, possível aos alunos desenvolver e estabelecer discursos alternativos que vão ao encontro das várias experiências religiosas que tiveram oportunidade de desenvolver, através de experiências de aprendizagem promovidas pela disciplina.

As iniciativas de ajuda social são outro elemento que podemos observar associado ao valor da vida humana na relação interpessoal. A totalidade dos alunos referem, em ambos os momentos, que as iniciativas de ajuda social são úteis nas suas diferentes valências. Este dado é aprofundado nos grupos de discussão, onde se clarifica a envolvência, estabelecida pelos alunos, do voluntariado na ajuda, ao nível material e ao nível afetivo, tal como podemos ver no excerto do aluno 9124M: *é verdade, nós damos comida, mas o voluntariado não é só isso. Voluntariado é o tempo que as pessoas supostamente estão sozinhas e nós falamos com elas. As pessoas o que é que precisam? Precisam de comida, mas mais do que isso, precisam de atenção, precisam de desabafar um bocado.* Por outro lado, os alunos sugerem uma ação mais constante e global de ajuda aos mais necessitados. Quanto à eficácia, referem que funciona, mas essa ajuda, por vezes é momentânea, porque muitas iniciativas ficam circunscritas à distribuição de alimentos, como afirma o aluno 9118M: *Eu acho que em termos materiais, voluntariado é um bocado feito foguete, naquele momento é muito bonito, mas depois acaba.*

Tendo como base estes dados dos alunos, podemos relacioná-los com a definição elaborada por Due e colaboradores (1999), onde apresentam o apoio social como o conjunto de recursos fornecidos a outras pessoas. A esta definição podemos associar a sugestão de Griep e colaboradores (2005), que apresentam as várias dimensões em que se concretiza o apoio social, destacando a material, a afetiva e a positividade. Deste modo, verificamos como a perceção positiva, em relação ao apoio social da parte dos alunos, revela como estes veem as iniciativas de ajuda social, mas, também, como a concretizam na sua dimensão material e afetiva.

Por outro lado, Freitas e colaboradores (2017) esclarecem que a importância do apoio social não se limita aos seus benefícios ao nível emocional e material, mas, também, alcança o nível biológico daqueles que recebem esta ajuda. Por outro lado, segundo Jacinto (2020), o voluntariado permite também ao voluntário vantagens ao nível da autoestima, confiança, satisfação com a vida e promove o compromisso nas organizações, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências ao nível social e laboral.

Estes autores evidenciam a importância de desempenhar ações de apoio social com cariz mais constante, de modo a apoiar materialmente, afetivamente e biologicamente as

peessoas que necessitam de ajuda. Com o relato dos alunos, verificamos como os objetivos da disciplina “identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana” e “compreender o valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94) podem ser alcançados.

Jacinto (2020) sustenta que o voluntariado constituiu-se, para muitos, como uma grande expressão de cidadania. Esta afirmação baseia-se na observação realizada durante o ano 2018, com iniciativas desenvolvidas por jovens e adolescentes entre os 15 e os 24 anos, tornando-se a parcela da população portuguesa mais expressiva no que diz respeito ao voluntariado, tal como consta nos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística.

Por outro lado, a expressão e concretização da “ética do cuidado” (Cockburn, 2005) perspectiva identificada a propósito da construção de um sistema alternativo de significado que promova a igualdade entre os cidadãos, pode contribuir para a garantia dos direitos humanos, favorecendo o princípio da igualdade de oportunidades, mediante a sua aplicação nos sistemas educativos (Alvarez, et al., 2017), vendo na promoção do voluntariado uma possível solução para a sua aplicação.

Wray-Lake e colaboradores (2016) justificam que a preocupação dos adolescentes com o bem maior se consolida, partindo de experiências de apoio e socialização em diferentes ambientes. Deste modo, a disciplina através do incentivo e acompanhamento de ações de solidariedade coopera, tal como Wray-Lake e colaboradores (2016) referem, no desenvolvimento social dos jovens, reforçando os alicerces de uma sociedade mais sustentável e democrática.

Esta cooperação transparece no discurso dos alunos, quando declaram que a disciplina realiza uma sensibilização para a ajuda ao outro, como podemos constatar nas suas oito referências nos grupos de discussão, sensibilização essa que se gera na partilha de experiências, concretizada pelo professor, assim como pelos alunos que já participaram em alguma ação de solidariedade. Wray-Lake e colaboradores (2016) corroboram a importância da promoção do desenvolvimento de responsabilidade social, durante a adolescência, para que ajam proactivamente de acordo com os seus valores, visto que os espaços que possibilitam aos adolescentes maiores benefícios neste campo acontecem nas famílias, escolas e comunidades que promovem o desenvolvimento pró-social e cívico (Wray-Lake e

colaboradores, 2016). Assim, a ajuda ao outro, concretizada no clima de respeito e laços positivos com outras pessoas, promove e desenvolve a responsabilidade social (Wray-Lake e colaboradores, 2016).

O discurso do professor evidencia, também, esta dimensão de respeito para com o outro, ao referir a aplicação dos exemplos práticos dos alunos e do docente, e a sua partilha na sala de aula. O respeito que, mais uma vez, aparece associado à relação com o outro, e que valoriza a dignidade da vida humana na relação interpessoal, segue o objetivo da disciplina que procura “compreender o valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Weisse (2010) está de acordo com esta visão, quando indica que os valores religiosos podem promover uma base pacífica e justificar o respeito pela dignidade humana dos outros, assim como Thiessen (2001), a propósito das escolas cristãs, concretiza que o respeito não pode ficar circunscrito ao suportar ou tolerar o outro, que está junto de si, mas envolve expressões positivas, como simpatia ou afeto. Esta realidade permite compreender a ação solidária numa nova dimensão, que expressa, por um lado, a ajuda ao outro que se encontra necessitado, mas, também, a simpatia e compaixão de alguém que convive, que está, que conversa com aquela pessoa, humanizando o momento de ajuda. A disciplina pode contribuir para a consolidação do respeito, tendo em conta que procura com as suas aprendizagens identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana.

Outra dimensão que emergiu das respostas dos alunos foi a do racismo. Reconhecemos com Bailey e colaboradores (2017) que o racismo estrutural se define no conjunto de padrões e práticas em que as sociedades fomentam a discriminação racial e, através deles, reforçam crenças e valores discriminatórios. Confrontados com esta relação discriminatória, sublinhamos a importância de preparar os alunos para promoverem, não só a tolerância, quando confrontados com as diferenças raciais, mas ações pró-ativas que favoreçam a interação e a convivialidade.

A atualidade deste tema é da ordem do dia, tendo em conta o movimento Black Lives Matters, criado em 2013, mas com uma projeção mediática internacional com a morte de George Floyd e Jacob Blake, durante o ano 2020.

Partindo das respostas dos alunos, foi possível verificar que, do primeiro momento para o segundo, a indicação de que o racismo é errado, passa dos 29% para os 45,2%, juntamente com a menção de que o racismo não tem justificação.

Destaca-se, no discurso dos alunos, que um dos motivos apontados para o racismo é a dimensão da diferença. Todavia, é de sublinhar que, no segundo momento, 64,5% dos alunos mencionam, mesmo quando é pedido para imaginar uma possível justificação para o racismo, que a vida humana vale por si mesma, realidade que se alinha com o objetivo da disciplina que procura que os alunos sejam capazes de “compreender o valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Estas indicações encontram ressonância nos dados dos grupos de discussão, onde as respostas dos alunos apontam que o racismo não se justifica, com 10 referências, e que a vida humana vale por si mesma, com seis.

Confrontando estes dados com a literatura, verificamos que Bezerra e colaboradores (2018) identificam o racismo por meio da discriminação baseada na crença de inferioridade daquele que é diferente e a respetiva rejeição dos seus membros. Contudo, assinalam os autores, é possível verificar-se uma diminuição do preconceito, tendo em conta uma abordagem cognitiva do desenvolvimento que facilite a aquisição de novas estruturas cognitivas. Assim, Bezerra e colaboradores (2018) concluem que alunos com elevados níveis de educação multicultural apresentam menos preconceitos na relação com grupos étnicos diferentes dos seus.

Este alerta, sublinhado por Bezerra e colaboradores (2018), constituiu-se um desafio que olha a escola no seu âmbito de promoção multicultural. Tal como defende Buezas (2007), a Europa do século XXI será, cada vez mais, um mosaico multicultural e pluricultural.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica encontra, neste desafio, um espaço de promoção e participação, procurando evidenciar, com as suas aprendizagens, como cada vida vale por si mesma, porque são vidas humanas que partilham a mesma dignidade, tal como indica o discurso dos alunos quando afirmam: *somos todos humanos e acho que não devia de haver desigualdade entre as pessoas, e as pessoas que fazem o racismo são cruéis* (9514F). A disciplina favorece a transmissão de valores como a igualdade, colaboração, a importância da vida de cada ser humano, através dos quais os alunos podem

adquirir princípios sociais. Deste modo, o racismo e os seus preconceitos podem ser atenuados, reforçando a importância do acolhimento, integração e interação com todos os seres humanos, pois em si, partilham a mesma dignidade humana.

Um elemento que não passa despercebido nas respostas dos alunos é a relação que alguns destes concretizam entre a liberdade de pensamento e o racismo. De facto, quer no primeiro momento, com 9,7%, quer no segundo, com 16,1%, surgem referências que fizeram emergir a subcategoria liberdade de pensamento. Esta realidade reforça-se nos grupos de discussão, onde aparecem quatro referências. Convém clarificar que, em todos os momentos, os alunos reconhecem a sua antipatia para com a realidade do racismo, indicando que *Eu só diria alguma coisa à pessoa caso ela realizasse atitudes contra às pessoas, pois na minha opinião cada pessoa pode ter os seus pensamentos e pode defender o que quer mas não deve maltratar as pessoas, apesar do que defende (9522F)*.

Esta realidade leva a perceber que o respeito pelo outro passa por assumir as suas convicções e ideias, mas até que ponto? Sobre este problema, Balint (2011) enumera duas estratégias possíveis para encorajar o respeito pela diferença. A primeira baseia-se no conhecimento e compreensão do outro, exigindo a que pelo menos uma entidade, a família ou a escola, aborde exaustivamente essa informação, realidade que, segundo Balint (2011), poderia não alcançar a apreciação vivencial da tolerância pelo outro, mas apenas a compreensão cognitiva sobre o que aprendeu. A segunda, envolveria treinar e transformar as emoções dos indivíduos, desenvolvendo a empatia no sentido da tolerância. Todavia, clarifica o autor, até que ponto é possível tolerar uma realidade que não gostamos? É aqui que Balint (2011) enuncia uma possível solução que passa pela defesa de uma perspectiva que defende que todos os cidadãos devem ver os seus direitos respeitados, ou, nas palavras já referidas de Hannah Arendt (1962), que cada ser humano possa ter o direito de ter direitos.

Na dimensão que se agrega à defesa de alguém que se encontra numa situação de maltrato, verificamos a associação que os alunos manifestam entre a ação de ajuda e a doação de si, que essa ação envolve. Evidencia, também, que a ajuda procura que o outro se sinta melhor. De facto, o trabalho realizado no contexto da disciplina procura indicar que a ajuda vai mais além do que uma simples retribuição. Esta realidade manifesta-se, ainda, nos valores que indicam que quem ajuda sabe o que é ser ajudado, que passam dos 19,4% para os 6,5%

no segundo momento, exprimindo possivelmente a experiência de aprendizagem que apresenta a ajuda na sua perspectiva de gratuidade. Neste sentido, procura-se alcançar o objetivo da disciplina descrito como “aprofundar a mensagem cristã sobre o amor ao próximo e a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Quanto aos objetivos de vida, os alunos referem que estes passam por alcançar o bem-estar afetivo e alcançar propósitos. Verificamos, ainda, nesta dimensão, que os alunos indicam que a felicidade passa pela qualidade de vida, onde as referências do primeiro momento eram de 35,5% e, no segundo, passaram a ser de 64,5%, pela vivência familiar, com 51,6% das respostas dos alunos no primeiro momento e 64,5% no segundo e pela melhoria da vida do outro no primeiro momento com 22,6% e 41,9% no segundo.

Camargo e colaboradores (2011) indicam que a felicidade é conhecida na conceptualização científica como bem-estar subjetivo, procurando clarificar como as pessoas pensam e como se sentem em relação às suas próprias vidas, o que envolve uma avaliação subjetiva. Partindo do seu estudo, Camargo e colaboradores (2011) extraíram nove categorias relativamente a esta avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes, entre as quais constam os sentimentos, a família, a satisfação das necessidades materiais e do desejo, a amizade e os relacionamentos.

A tendência de associação da felicidade a estas categorias, elencadas por Camargo e colaboradores (2011), demonstra alguma consistência relativamente aos dados recolhidos nas respostas dos alunos do nosso estudo, os quais associam a felicidade à qualidade de vida, à vivência familiar e à melhoria de vida do outro. Esta evidência sublinha o modo como os adolescentes veem a felicidade associada com o sentir-se bem consigo mesmo e com os outros. Por outro lado, evidencia como a qualidade de vida, associada às necessidades materiais, se apresenta, também, como uma das condições da felicidade.

Existe, no entanto, um dado interessante relacionado com a associação entre a felicidade e a melhoria da vida do outro. No estudo de Camargo e colaboradores (2011) não encontramos esta ligação ao outro, tendo em conta a melhoria da sua vida. Talvez este dado se apresente atendendo ao desenvolvimento do objetivo da disciplina que afirma o “aprofundar a mensagem cristã sobre o amor ao próximo e a dignidade da vida humana”

(Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), realidade que parece evidenciar a consolidação do trabalho desenvolvido pela disciplina.

Um dado relevante é a transversalidade do outro, quer na dimensão intrapessoal, quer na dimensão interpessoal. Esta transversalidade revela que o trabalho da disciplina parte da conceção de que ser pessoa é estar em relação com o outro, onde o respeito, baseado no que é comum, pode motivar a compreensão e interação. Tal como referimos, o trabalho que a disciplina promove tem em conta a dignidade da pessoa humana, partindo de uma conceção que sublinha esta dimensão pessoal, baseada no *self*, mas exigindo a tensão da relação com o outro. Esta disposição, que envolve o outro, resulta, segundo Sullivan (1953), da ampliação do conhecimento das atitudes de outras pessoas em relação à vida, estabelecendo relações de interdependência. Esta realidade, afirma Sullivan (1953), permite o desenvolvimento da pessoa, onde a sensibilidade às necessidades do outro manifesta esse desenvolvimento.

Deste modo, a disciplina, com a sua incidência sobre o outro, pode contribuir para esta ampliação do conhecimento em relação ao outro, promovendo a sensibilidade de atenção às suas necessidades, pois, tal como defendem Wray-Lake e colaboradores (2016), a aprendizagem e a participação de adolescentes em experiências comunitárias fazem aumentar a sua atitude pró-social em relação aos outros.

3.3 – Relação com a Espiritualidade

Relativamente à dimensão que reflete sobre a relação com a espiritualidade, podemos afirmar que os dados dos alunos fizeram emergir categorias que relacionam esta dimensão com a religiosidade e a vida, com a motivação religiosa, com a liberdade e com outras tradições religiosas. Assim, relativamente à associação entre a religiosidade e a vida, por um lado, os alunos indicam essa realização através da exteriorização daquilo em que se acredita, por outro, os alunos referem que a religiosidade é uma dimensão interior.

Koenig e Bussing (2010) apresentam a religiosidade segundo três dimensões, que se baseiam na participação em ritos religiosos públicos, em ritos privados e em elementos de religiosidade intrínseca. Comparando estes elementos com os dados dos alunos, é possível identificá-los nas duas primeiras tipologias de expressão religiosa de Koenig e Bussing

(2010), manifestadas nas ações externas e nos gestos privados. Naturalmente, não podemos ver entre estas duas dimensões elementos em oposição ou de exclusão. Na verdade, o trabalho da disciplina procura dar a conhecer que ambos os elementos dizem respeito à relação com a divindade, pois a relação com a divindade envolve uma dimensão pessoal, mais privada, mas, também, uma dimensão social, mais pública.

A relação com a divindade expressa o que o ser humano é, um ser pessoal em si, na sua dimensão *self*, mas, também, um ser social que expressa o que é e que se desenvolve na relação com os outros que, neste caso, partilham os mesmos valores religiosos. A clarificação e elucidação desta relação, por parte da disciplina, procura auxiliar os alunos a alcançar o objetivo definido no “descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98).

Todavia, Koenig e Bussing (2010) evocam, na sua apresentação da religiosidade, uma terceira dimensão que denominam de religiosidade intrínseca. Esta dimensão encontra-se associada aos ritos religiosos, públicos e privados. Segundo os autores, identifica o modo como o sujeito considera e vive a relação com a divindade. Para compreendermos melhor esta dimensão, podemos recorrer à definição apresentada por Allport e Ross (1967) que a descrevem no dinamismo em que o crente olha para a religião como a sua maior motivação. Tendo acolhido um determinado credo, o crente procura interiorizá-lo e segui-lo absolutamente. Em oposição a esta perspetiva está aquela em que o crente olha para a religião e usa-a para os seus próprios fins, indo ao encontro de necessidades como a segurança, consolo, sociabilidade e autojustificação.

A disciplina, através das suas experiências de aprendizagem, procura que os alunos cheguem ao objetivo de “equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98). Para ajudar nesta realidade, o que não significa que o aluno passe por um processo de proselitismo com a disciplina, é importante clarificar o modo como o crente se coloca diante da divindade e se *usa* ou *vive* a religiosidade, tal como nos indicam Allport e Ross (1967).

Os dados presentes no discurso dos alunos sobre a religiosidade reforçam-se quando estes referem a motivação para a prática religiosa. Se, no primeiro momento, a indicação

mais significativa é a que indica a motivação social, no segundo momento, a que se destaca é a que menciona a motivação pessoal. Amatuzzi (2000), na sua teoria sobre o desenvolvimento religioso, baseada nas etapas do desenvolvimento pessoal, refere que cada fase do desenvolvimento determina as possibilidades da vivência religiosa. No confronto entre a etapa do(a) menino(a) e a etapa do/a adolescente, o autor sublinha a passagem de uma identificação religiosa que vem de fora (etapa do(a) menino(a)) para uma definição pessoal (etapa do(a) adolescente) que parte do questionamento da realidade que envolve o/a adolescente, procurando a religião, tendo em conta as suas escolhas pessoais.

Como podemos observar, a partir dos dados dos alunos, o processo de definição pessoal de Amatuzzi (2000) refere a passagem da motivação social para uma motivação pessoal, durante a adolescência, realidade que não significa que a percepção dos alunos se esgote nesta teoria do desenvolvimento religioso. Jahn e Dell’Aglío (2017) esclarecem que é possível que a expressão religiosa seja parte de uma identidade familiar ou de uma simpatia por determinadas confissões de fé, sublinhando o forte carácter social ou pessoal que a experiência e motivação religiosa assume.

Esta referência à motivação social e pessoal que pode, por um lado, ser compreendida no contexto da teoria do desenvolvimento religioso de Amatuzzi (2000), ou pelo seu forte carácter familiar ou pessoal (Jahn & Dell’Aglío, 2017), por outro, reforça o objetivo da disciplina que na Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, procura “equacionar respostas fundamentadas sobre a existência de Deus, desenvolvendo uma posição pessoal” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98), cuja meta se constitui no “compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98).

Este dado encontra-se, também, presente nos contributos provenientes dos grupos de discussão, onde encontramos 12 referências na indicação de que a religiosidade é algo interior, mas que, também, se exterioriza. Com 10 referências a indicação de que a religião é algo que envolve a exteriorização do que se acredita, realidade que se alinha com a expressão da religiosidade que se manifesta em ritos públicos e ritos privados (Koenig e Bussing, 2010), ou na indicação de Berger (1985) que associa a religiosidade à existência humana, a qual é, essencial e, inevitavelmente, uma atividade de exteriorização.

Outra dimensão que os alunos mencionam associada à relação da religiosidade é a da maior liberdade, no que diz respeito à opção pela vivência religiosa. Esta ideia emerge das respostas aos questionários, quando os alunos referem a motivação ser mais pessoal, tal como afirma o aluno 9121F: *Uma pessoa escolhe a sua religião, conforme as suas ideias, por exemplo se os seus ideais se identificarem mais com o cristianismo, a pessoa vai ser cristã.* Nos grupos de discussão, esta associação é explicada quando os alunos indicam que a religiosidade se trata de uma questão de liberdade e escolha, mencionando: *Eu acho que agora há mais opções. Antigamente não, toda a gente ia à missa, toda a gente era obrigada a ir à catequese. Agora não, agora podemos escolher se queremos ir, se acreditamos, se queremos, se queremos ir à catequese podemos escolher, por isso é que eu acho que agora podemos ver menos jovens na catequese e na missa (9116M).*

Oliveira e Panasiewicz (2014) esclarecem que muitos jovens têm deixado a religião, da qual receberam os seus ensinamentos, mas não abandonaram a dimensão da espiritualidade, realidade que podemos associar à afirmação dos alunos que sublinha a liberdade e a escolha dos jovens, no que diz respeito à religiosidade.

Esta realidade descreve, por um lado, a diminuição do número de jovens na prática religiosa, tal como indicam as 10 referências nos grupos de discussão, nas quais podemos observar o discurso que aponta para a dificuldade de uma afirmação religiosa social por parte dos jovens. Esta situação foi observada por Teixeira (2012) através da caracterização cruzada de escalões etários e classes de posição religiosa. Partindo dos dados apresentados por Teixeira (2012), podemos observar como no escalão etário dos 15 aos 24 anos, se trata do grupo etário mais baixo na prática da religião cristã na igreja católica, com 10,3%, comparativamente com outras idades. No entanto, estes mesmos participantes representam 61% do total de participantes nesta faixa etária. Contudo, neste mesmo estudo, podemos analisar que os participantes que se afirmam não crentes constituem 25,1% do escalão etário dos 15 aos 24 anos e 35,1% comparativamente aos participantes das restantes idades que se afirmam não crentes, constituindo o valor percentual mais alto. Podemos, ainda, considerar que aqueles que se afirmam religiosos o sejam por convicção, por uma opção pessoal, como referem as 12 indicações dos grupos de discussão, como serve de exemplo o seguinte excerto: *acho que depende da opção de cada um. Quem quer ser religioso é (9516M).*

Diante desta realidade, a disciplina pode auxiliar o aluno a “destacar a bondade e grandeza de Deus” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98), tal como define um dos seus objetivos, cuja meta procura “construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98).

Todavia, segundo a opinião dos alunos, a família continua a ter um papel fundamental na opção diante do facto religioso, como referem as 25 indicações dos alunos nos grupos de discussão. Esta dimensão está de acordo com Cohen-Zada e Elder (2018), quando afirmam que a transmissão das crenças religiosas, por parte dos pais, se torna tanto mais manifesta quanto os seus filhos estão expostos à sua prática religiosa. Bisin e Verdier (2000) sublinham que o processo de transmissão cultural, onde se pode incluir a religiosidade, ocorre segundo o modelo vertical direto, onde a família desempenha o papel de principal agente, e o modelo oblíquo, onde o grupo de influência (amigos, colegas, professores) desempenha também essa função. Deste modo, se o processo que se desenvolve segundo o modelo vertical (família) não for bem-sucedido, as crianças poderão assumir os traços adotados segundo o modelo oblíquo. Neste ponto, vemos como a disciplina pode cooperar, com a sua ação, no processo de transmissão cultural, tendo em conta o modelo oblíquo, pois os colegas partilham as experiências pessoais relativamente à sua posição diante do fenómeno religioso, mas, também, contam com a interação do professor que concretiza os diferentes pontos de vista das diferentes religiões, assim como através das experiências fora do contexto de sala de aula, proporcionando visitas a lugares de culto de outras expressões religiosas.

Outro elemento que emerge dos dados dos alunos associado à relação com a espiritualidade é o das outras tradições religiosas. De facto, a perceção de que o conhecimento de outras religiões permite um enriquecimento cultural é referida por 71% dos alunos, realidade que se consolida na indicação de que não contribui para nada que, no primeiro momento, se situa nos 48,4% e, no segundo, diminui para os 25,8%. O Programa da disciplina não aponta qualquer objetivo, para a Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, relacionado com a cultura, ainda que possamos encontrar como metas definidas para esta unidade o “identificar o núcleo central das tradições religiosas” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98) e o “descobrir a simbólica cristã” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98). Moreira (2012) já apontava que a educação religiosa, para observar a

sua função, no contexto escolar, deveria abordar o facto religioso, segundo uma perspectiva educativa e cultural, visto que, o fenómeno religioso, apresentado apenas na sua dimensão fenomenológica, afigura-se insuficiente pelo que, sugere o autor, será necessária uma abordagem encarnada que envolva a sua forma histórica e importância sócio-cultural.

No contexto deste estudo de caso, o professor menciona a importância da promoção do diálogo e do respeito entre as pessoas que se posicionam de diferentes modos diante do fenómeno religioso, fundamentando a religiosidade e a espiritualidade como características intrínsecas ao ser humano, que contribuem para a dimensão cultural da sociedade. Sobre este tema, Moore (2007) sublinha a importância de conhecer elementos gerais das várias tradições religiosas do mundo, como crenças e símbolos, para uma compreensão da experiência humana, caso contrário, grande parte da história e cultura torna-se incompreensível. Por seu lado, Corbett-Hemeyer (2016), dissertando sobre a importância dos estudos religiosos, elucida que estudar a religião permite àqueles que são religiosos conhecer melhor essa dimensão da sua vida pessoal, mas, também, definir-se melhor culturalmente, tendo em conta os diferentes contextos em que vive. Isso não significa, informa a autora, que apenas as pessoas religiosas o devem fazer, ou debruçarem-se unicamente sobre a sua religião. Estudar a religião permite a todo aquele que o faz, religioso e não-religioso, reconhecer o quanto esta dimensão é importante para a vida de muitas pessoas, mediante a compreensão e apreço de algo que chega a ser essencial nas suas existências. Assim, conhecer e estudar as religiões permite conhecer-se melhor, conhecer a vida do outro, ao mesmo tempo que se promove a consciência da diversidade das crenças, práticas e experiências religiosas que outras pessoas vivem.

Relativamente à interação com pessoas de outras religiões, verificamos que a perceção dos alunos sobre estar num país com uma religião e cultura diferente pode provocar, por um lado, sentimentos desagradáveis, por outro, não interfere com a vida habitual e, ainda, permite um contributo pessoal e social. Neste ponto devemos sublinhar que esta realidade se expressa num cenário hipotético, pois nenhum dos alunos referiu uma experiência concreta nestas circunstâncias. Por sua vez, os grupos de discussão sublinharam, com 18 referências, que a interação com pessoas de outras religiões num país diferente permite conhecer mais

sobre os outros. Contudo, os alunos aludem, com 10 referências, a existência de sentimentos desagradáveis, continuando a ser uma das indicações mais evidentes.

A este propósito, encontramos em Balint (2011) uma interessante reflexão sobre o modo como lidar com a diferença, de modo particular com a diferença religiosa. Este autor argumenta que podemos identificar duas posições alternativas que encorajam o respeito pelas diferenças do outro. A primeira baseia-se na consideração de que conhecer e compreender as diferenças seria a chave para a tolerância. O problema desta posição, clarifica o autor, está no modo como o podemos fazer para dar a conhecer as diferenças de uma cultura ou religião, visto que nenhuma delas é absolutamente estática. A segunda segue um procedimento que procuraria treinar as emoções dos indivíduos para lidarem com as diferenças. Todavia, o autor encontra, nesta via, o problema da facilidade com que se pode manipular a empatia e como esta se torna frágil em momentos de convivência com diferenças que para o sujeito se constituem fraturantes, quer ao nível social, quer ao nível moral.

Diante deste impasse, Balint (2011) sugere centrar a base da tolerância em elementos semelhantes (*sameness*), que os indivíduos partilham, de modo a que sejam capazes de ver o indivíduo tendo em conta realidades que partilham entre si, como a espiritualidade, ou no caso de a não vivenciarem, assumirem algo que é comum a todos, isto é, a dignidade da vida humana.

É verdade que este processo é difícil e pode não ser suficiente para se alcançar o respeito pelo outro. Todavia, consideramos que pode ser um excelente ponto de partida, assumir a primeira dimensão que apresentamos, isto é, a dignidade da vida humana, desenvolvendo este processo de respeito, que se baseia no outro, por aquilo que ele é. Ainda que o Programa da disciplina não preveja uma abordagem deste tipo, especificando objetivos e metas para a Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, poderá ser um elemento a considerar, para reforçar a aprendizagem realizada na Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana*. Assim, a disciplina poderia trabalhar o elemento do respeito na multiculturalidade, manifestado naqueles que possuem uma religião diferente, ou se posicionam de modo distinto, diante do fenómeno religioso. O respeito pelo que é semelhante, encontra na dignidade da vida humana uma forte plataforma de diálogo e proximidade que pode ajudar

numa interação com o outro que é igual a si, pois partilha a mesma dignidade da vida humana, onde religião, cultura e elementos biológicos distintos não constituirão uma barreira.

Diante do desafio de promover a interação religiosa e multicultural que permite aos alunos um empoderamento (*empowerment*) na promoção da coesão comunitária (Floresta, 2020), mas reconhecendo um contexto maioritariamente homogêneo, segundo a tradição cristã, podemos encontrar na literatura distintas sugestões que favoreçam a interação, tendo como base a estratégia de *role-taking* (Cast, 2004; Jiang et al., 2020; Mead, 1972; Rodríguez, 2017; Sprinthall, 1994), *role-playing* (Chesler & Fox, 1966; Porter, 2008) e *guided reflection* (Allas et al., 2020; Dewey, 1933; Lind, 2000; Schon, 1983).

Segundo Sprinthall (1994), o *role-taking* consiste numa estratégia que passa por colocar os alunos em papéis significativos e reais que exigem empatia e a disciplina de escutar, realidade que se manifesta na melhoria da perspectiva dos alunos, ao nível intelectual e emocional.

De facto, neste estudo de caso, verificamos que a interação real e concreta com um contexto de cultura e religião diferente, apenas se assumiu numa visita a um lugar de culto e no contacto com alguns dos fiéis, que não pertencem à igreja católica. Esta realidade não significa a exclusão, nas dinâmicas de aprendizagem, de uma estratégia que favoreceu o posicionamento dos alunos em assumirem o papel do outro, de modo a compreenderem melhor as suas circunstâncias.

Segundo Mead (1972), o assumir do papel do outro (*role-taking*) é fundamental para o desenvolvimento do seu eu, principalmente no processo de distinção dos outros. Assim, poder interagir com outros e assumir em si o ponto de vista do outro é fundamental para a chamada inteligência social, que vê o outro em duas perspectivas: aquele que está diante de si (o outro indivíduo), ou o conjunto de pessoas que pertencem à sociedade (o outro generalizado).

Para Mead (1972), cada ser humano, ao assumir as normas de uma comunidade na sua vida, manifesta que é uma personalidade, porque assume as normas dessa comunidade com a sua conduta. Essa construção, enquanto resposta comum a todos os que pertencem a uma comunidade, exige que, para se ser pessoa, se seja membro de uma comunidade. Assim, assumir o papel do outro, abre ao aluno a possibilidade de partilhar o que é comum e

reconhecido por todos os membros que constituem a comunidade, sejam de culturas ou religiões diferentes. Segundo o pensamento de Mead (1972), o aluno pode, deste modo, colocar-se no lugar do outro generalizado, guiando a sua conduta por princípios comuns, reconhecendo dificuldades, ou vantagens de uma experiência de interação social e religiosa distinta.

Jiang e colaboradores (2020), por seu lado, destacam a abordagem do *role-taking*, enquanto elemento que pode ser aplicado como ferramenta educativa para os alunos, visão que, em parte, é partilhada por Cast (2004). Este autor sustenta que a capacidade de compreender a perspetiva do outro, promovida pelo *role-taking*, é importante, porque pode permitir a coordenação e resolução de qualquer problema real ou potencial. Todavia, Cast (2004) adverte que o desenvolvimento de uma compreensão mais completa dos outros necessita de interação e comunicação.

Este assumir a perspetiva do outro acontece socialmente com a família e com aqueles que são mais próximos, colocando o sujeito em interação. Todavia esta interação pode expressar-se na pertença ou na participação social. A distinção entre pertença e participação, abordada por Rodríguez (2017), procura evidenciar como pertencer a um grupo social se torna insuficiente. Na verdade, indica o autor, é na participação que o sujeito se sente integrado, realidade que pode contribuir para a superação do desenraizamento e do conflito que acontece frequentemente em ambientes multiculturais.

Com o assumir da perspetiva do outro, que é estranho porque está afastado do sentido comum que é partilhado, o sujeito pode, através do *role-taking*, assumir a mesma capacidade que se desenvolve, num determinado momento da sua vida, com aqueles que lhe são próximos, em que o *self* se descentra e começa a distinguir o ponto de vista do outro, agora implicando aquele que lhe é estranho (Rodríguez, 2017).

Esta estratégia pode ser dinamizada em contexto de sala de aula, mediante a interação com outras culturas e religiões. Todavia, para que esta possa desenvolver em função de um descentramento não deve circunscrever-se a uma partilha de informações, mas conhecendo as suas realidades e experiências na primeira pessoa, com alguém que pertence a essa cultura ou religião.

Um dos exemplos narrados pelo professor onde podemos ver a aplicação do *role-taking* está presente no seguinte excerto: *Quando um aluno visita alguma comunidades religiosas, eu acredito que ele está a desenvolver competências de respeito, de sensibilidade. Quando entra numa mesquita e se descalça, aquilo a ele diretamente não lhe diz nada, mas porque sabe que é importante para aquelas pessoas, tendo em conta os seus códigos de crença, de respeito, de forma de estar, se eu me sinto visita, pois aquela comunidade abriu-me as portas para eu entrar, eu vou-me descalçar por respeito, ou então eu vou colocar o kipá na sinagoga por respeito.*

Outra estratégia que pode contribuir para a interação com o outro concretiza-se no chamado *role-playing*. Chesler e Fox (1966) esclarecem que, para reconhecer significados implícitos de outra pessoa, o sujeito deve ser capaz de colocar-se no lugar do outro, realidade que encontra na sala de aula um bom exemplo de interação. De facto, colocar-se em posição de ver como os outros veem, numa situação de simulação, pode ajudar. Para tal, clarificam os autores, interpretar e representar um papel comporta um desenvolvimento significativo, realidade que se pode estabelecer mediante a estratégia de *role-playing*.

Deste modo, o *role-playing*, segundo Porter (2008), consiste numa estratégia em que os alunos através da representação em sala de aula numa experiência de simulação após um estudo, ou trabalho de investigação, sobre uma determinada personagem histórica, cívica, religiosa, cultural, procurando apresentar em grupo contextos da(s) sua(s) vida(s).

A aplicação do *role-playing*, sustentada por Chesler e Fox (1966) e Porter (2008), em contexto de sala de aula, procura que os alunos se tornem empáticos com as personagens que interpretam, realidade que exige conhecimento e bases para sustentar a sua representação, sempre num sentido colaborativo. Porter (2008), confrontado com a constatação de que muitas salas de aula não favorecem uma aprendizagem sólida, percebe que a reação muda, quando se processa o *role-playing*, pois são os alunos que comandam e o professor torna-se um instrutor que pode ajudar os alunos na melhoria dos seus esforços. Assim, conclui Porter (2008), a representação permite aos alunos articularem pontos de vista diferentes dos seus e, ao representá-los, possam compreender esses pontos de vista de modo mais empático.

É na atividade de acampamento que podemos encontrar a indicação associada ao *role-playing*, tal como refere o discurso do professor: *toda a dinâmica da atividade fará com que*

elas desenvolvam atitudes de autonomia, de respeito, de liberdade, de serem capazes de desenharem, de serem capazes de trabalhar e colaborar em grupo.

Outro contributo possível, encontramos-lo na *guided reflection* que, tal como referem Allas e colaboradores (2020), procura através da reflexão, construir conhecimentos, partindo de experiências realizadas. Lind (2000) sustenta que o *role-taking*, em si, contribui para o desenvolvimento, contudo, quando é apoiado por um comentário ou reflexão adequada, pode contribuir para um enriquecimento ainda maior.

Este contributo de *guided reflection* tem como base teórica o pensamento de Dewey (1933) sobre a reflexão. O autor defende que a reflexão não é uma mera sequência de ideias, mas envolve uma *con*-sequência, isto é, uma ordem consecutiva, de tal modo, que cada ideia se apoia na anterior e determina a próxima, enquanto resultado adequado. Assim, existe uma meta a ser alcançada e essa finalidade define o modo como as ideias se articulam, mas, também, as supõe para que se possam articular. Uma experiência anterior permite chegar a uma sugestão, por meio da reflexão, mais adequada e útil.

Outro contributo, que a *guided reflection* supõe, é o que se encontra presente na observação de Schon (1983). Este autor sustenta que a reflexão se concretiza em diferentes contextos. De facto, podemos pensar em realizar um gesto (neste contexto o pensamento precede a ação), mas, também, podemos pensar enquanto fazemos uma determinada ação (neste contexto o pensamento decorre em simultâneo com a ação). Neste segundo contexto, a reflexão decorre tendo em conta determinados padrões de ação, reflexão essa que se pode ajustar em função dos resultados, principalmente quando estes resultados não são os esperados. Deste modo, o aluno pode, seguindo a estratégia de *role-taking* e *role-playing*, assumir o papel do outro e ajustá-lo, tendo em conta a reflexão (*guided reflection*) promovida, num momento inicial pelo professor, e, em seguida, pela sua própria reflexão que se vai ajustando em função da realidade que se procura recriar. Esta estratégia poderá auxiliar, não só num novo conhecimento que se pode desenvolver, mas num dinamismo que assume o conhecimento e o encaminha para um novo sentido, não só no contexto de sala de aula, mas na sua interação social, reforçando a sua autonomia.

É no enquadramento desta estratégia que podemos compreender a afirmação do aluno 9118M que declara: *Não. Ele (o professor) dá-nos as coisas e nós chegamos à nossa própria*

conclusão, mas é depois de termos aprendido tudo e podermos-nos formar a nós próprios e acho que nos ajuda muito a criar uma personalidade.

3.4 – O Projeto de Vida

Relativamente à dimensão do projeto de vida, os dados dos alunos fizeram emergir categorias que referem a relação entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro, e a necessidade de ter metas e de as saber adaptar.

No que diz respeito à associação do projeto de vida com a indicação dos alunos sobre a existência de uma relação entre aquilo que se idealiza no presente e o que acontece no futuro, verificamos uma contribuição que se situou nos 96,8%, em ambos os momentos da aplicação do questionário, que podemos observar na seguinte resposta do aluno 9417F: *Na minha opinião, o que idealizamos no presente, mais tarde poderá realizar-se no nosso futuro.*

Todavia, a referência que indica que o futuro depende do esforço que se realiza no presente, verificou um pequeno decréscimo do primeiro para o segundo momento.

Estes dados refletem-se, também, nas partilhas que os alunos realizaram nos grupos de discussão, onde podemos encontrar sete referências de que o futuro depende do que se realiza hoje. Estes dados podem manifestar o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica que procurou, como consta nos seus objetivos, “identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100), cuja meta se descreve em “reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100), como consta no Programa da disciplina. Em linha com estas considerações, podemos encontrar a definição elaborada por Damon e colaboradores (2003), onde o projeto se apresenta enquanto intenção estável e generalizada para alcançar algo significativo para o *self* e para o mundo.

Fernandes e Gonçalves (2012) indicam como o conceito de projeto teve uma grande relevância na reflexão filosófica, enquanto elemento estruturante do sujeito psicológico na medida em que procurava clarificar a relação interpessoal do ser humano. Todavia, sublinham os autores, projetar parece remeter para uma ideia de projeção para o futuro, procurando o que se pretende ser e conhecer.

Por outro lado, em Martins e colaboradores (2003), verificamos a importância de o adolescente, durante esse período da sua vida, construir o seu projeto de vida, envolvendo a sua identidade, sexualidade, amigos, valores e experiência de novos papéis. Damon (2008), por sua vez, associa a existência de um período de reflexão, durante a adolescência, para estabelecer uma direção positiva na vida.

Deste modo, podemos afirmar com Fernandes e Gonçalves (2012) que “é possível pensar em Projeto no sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo, a curto, médio e longo prazo” (pp. 176 - 177).

Dirigindo, de novo, o nosso olhar para os dados dos alunos, constatamos que emerge dos grupos de discussão a dimensão ter metas e saber adaptá-las, com 12 referências. De facto, os alunos assumem a importância de conceber objetivos para a sua vida futura, conceção essa que deve estar aberta à possibilidade de ajustes em função da impossibilidade de os conseguir alcançar, tal como podemos verificar no seguinte excerto de um dos alunos participante nos grupos de discussão: *Realmente, nós temos as metas, devemos sempre fazer o Plano A. Mas ter sempre outros, porque o que nós queremos nem sempre é certo* (9120F).

A este propósito, Velho (1994) observa que o projeto existe como meio de expressar e articular interesses, objetivos, sentimentos e aspirações para o mundo. Todavia, confirma o mesmo autor, o projeto não é algo abstrato, antes situado no campo das possibilidades, o que implica saber reconhecer as suas limitações, num processo permanente de interpretação e dinamismo, exigindo uma reelaboração.

O professor, por seu lado, indica que o trabalho realizado no contexto da Unidade Letiva o *Projeto de Vida*, procurou que os alunos fossem capazes não só de descrever o que queriam da vida, envolvendo uma projeção de objetivos no futuro, mas, também, a consciencialização de que, ao longo da vida, esses objetivos exigem uma convergência de forças para se conseguirem alcançar, realidade que envolve a possibilidade de ajustes, em função das particularidades que a vida vai originando, tal como podemos observar no seguinte excerto do professor: *voltando à analogia da casa, muitas vezes nós no projeto, durante a construção, há aquilo que eu lhe chamo os aditamentos e as correções no próprio*

projeto, porque quando começamos a ver a casa a ser edificada, havia afinal uma janela que fica melhor ali e não acolá, uma porta que eu quero que abra para a direita e já não para a esquerda. Portanto, há uma série de alterações que vamos ter que fazer. Portanto, o ter um projeto de vida em papel é precisamente isto mesmo, é olhar para este projeto, primeiro é o passar para o papel aquilo que nós queremos fazer da nossa vida.

Podemos confrontar esta visão, indicada pelo professor, com o estudo de Bronk e colaboradores (2010), onde se sublinha que o projeto funciona como um impulso central que orienta as ações de alguém em função de um determinado objetivo, a longo prazo. Deste modo, confirmam os autores, o projeto exige um envolvimento ativo, dedicando tempo, energia e recursos para o alcançar.

O docente refere a realização pessoal como meta a definir, realidade que envolve a dimensão profissional, mas que se encontra associada a dimensões da vida como a familiar. Esta afirmação encontra reflexo em Bronk e colaboradores (2010), identificando, no seu estudo, que alguns participantes demonstravam sonhos e objetivos que se projetam para além de si mesmos, evidenciando claros traços sociais. Por seu lado, Valore e Viaro (2007) demonstram que os adolescentes, no contexto da reflexão do projeto de vida, idealizam a sua realização pessoal numa profissão e, em seguida, na constituição de uma família. De facto, o Programa da disciplina apresenta como um dos objetivos, da Unidade Letiva o *Projeto de Vida*, “reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100), realidade que passa pela felicidade própria e alheia, que pode ser alcançada com uma profissão, com a constituição de uma família, como nos revelam os dados do nosso estudo.

Coimbra (1997), sobre o projeto de vida, esclarece a importância de reconhecer que a tradicional forma de conceber um projeto de vida seguia uma via predominantemente alicerçada numa conceção linear da vida, compreendida na superação de estádios de desenvolvimento, alinhados entre a preparação, estabelecimento, manutenção e reforma. Nesta conceção, a definição do projeto de vida partia da descoberta da vocação escondida dentro de cada um, onde a psicologia contribuía com os seus testes vocacionais, cujo resultado, partindo da simbiose de inatismo e profecia oracular, se plasmava na definição de uma profissão.

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, ao promover a reflexão e o desenvolvimento da Unidade Letiva sobre o *Projeto de Vida*, procura afastar-se desta perspetiva linear da vida, visto que, tal como se pode observar num dos seus objetivos, procura ajudar os alunos a “reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100), alertando para as várias opções de vida e a chamada opção fundamental, correspondendo esta à sua realização global. De facto, é baseada nesta opção fundamental, que se estabelece como meta de vida, que o aluno deve procurar guiar as suas opções, mas isso não significa uma linearidade fechada, mas sim sujeita a inúmeras reelaborações, visto exigir uma constante avaliação da sua vida.

Diante de um modelo linear e unidirecional, que se baseia numa evolução predefinida da carreira profissional, Coimbra (1997) questiona se este modelo será o mais adequado, tendo em conta que a história das sociedades, de modo geral, e as histórias de vida individuais, de modo particular, têm revelado uma grande improbabilidade no cumprimento desta linearidade. Assim, este autor sugere a promoção dum conjunto de experiências que permita aos alunos explorar quem são e o mundo do trabalho que se lhes abre, evidenciando pensamentos e raciocínios mais complexos e elaborados, de modo a confrontarem-se, autonomamente, com a resolução das tarefas de escolha vocacional. Esta realidade, defende o autor, permitirá superar padrões de pensamento simplistas e ingénuos, contribuindo para uma estratégia de empoderamento (*empowerment*), que contribuirá para uma construção ativa do seu futuro, num quadro de abertura a múltiplas possibilidades.

No entanto, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica aprofunda, no contexto da reflexão sobre o Projeto de vida, a dimensão da experiência religiosa, tendo em conta que um dos valores da religião é a sua capacidade de ajudar os indivíduos a dar sentido à sua existência (White, 2009). Por seu lado, Gonçalves (2019) refere que a espiritualidade, enquanto dimensão estruturante do ser humano, parece encontrar uma destacada pertinência, no contexto pós-moderno, devido à sua longa tradição na construção de sentidos e à ligação com as religiões e a religiosidade. O autor sublinha, no entanto, que a espiritualidade implica quatro componentes constituídas na autotranscendência com o intuito de dar sentido à vida e à morte, na abertura ao transcendente, na ligação ao mundo e, finalmente, na ligação aos

outros numa relação dialógica. Em cada um destes quatro elementos, vemos um determinado sentido e relação, assumindo que a espiritualidade, enquanto dimensão estruturante do ser humano, envolve as distintas dimensões humanas, que o projeto de vida deve configurar e assumir.

Assim, o Programa da disciplina apresenta como um dos objetivos da Unidade Letiva o *Projeto de Vida*, o “ajudar os alunos a reconhecer a fé como elemento constitutivo da experiência de felicidade” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100). Mais uma vez, alertamos que a disciplina não procura fazer da sala de aula um campo de proselitismo, mas procura explorar quem os alunos são (Coimbra, 1997), pois, como afirma White (2009), a religião é um componente da identidade pessoal.

Tal como verificámos, no momento da apresentação dos dados, o trabalho do professor parece seguir este quadro de empoderamento (*empowerment*) dos alunos, superando a visão linear, procurando que a definição que apresentam no projeto de vida esteja sempre aberta à possibilidade de ajustes, procurando, como observa Coimbra (1997), quando afirma a importância de o aluno ser capaz de desenvolver conceções alternativas com múltiplas possibilidades de evolução, num constante processo de construção pessoal.

De facto, Gonçalves e Coimbra (2016) defendem que o projeto de vida deve promover um constante processo de construção pessoal. Os autores defendem a necessidade de os alunos se prepararem para desempenhar papéis sociais como o familiar, cívico, lazer/ócio, de consumidor, de tal modo que a auto-organização seja uma constante na sua existência, atendendo à dimensão histórica e social das suas vidas.

Por seu lado, a disciplina promove, tendo em conta o seu campo educativo, como um dos seus objetivos, na Unidade Letiva o *Projeto de Vida*, “compreender a construção de projetos de vida na experiência de encontro com Deus” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100). Essa realidade envolve não só a experiência religiosa, mas procura clarificar como esta se relaciona com as experiências pessoais e sociais do aluno.

Assim, a auto-organização, apresentada por Gonçalves e Cunha (2016), assume um particular destaque diante da necessidade da tomada de consciência da incerteza que, segundo estes autores, se constitui hoje como única certeza, de modo particular no que diz respeito ao mundo do trabalho. A incerteza que aflora na sociedade, denominada líquida, exige uma

permanente construção/reconstrução da vida. Assim, os autores sugerem que os alunos estejam preparados para trabalhar, mas conscientes da possibilidade de períodos alternativos, sem esquecerem o desenvolvimento pessoal e social, de modo a que se manifestem como cidadãos autónomos e participativos, na gestão e controlo da sua vida.

3.5 – Conteúdos e Aprendizagens da Disciplina

Quanto aos dados que emergiram da entrevista ao professor e que se focaram nos conteúdos e aprendizagens da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, verificamos como o professor refere que os conteúdos definidos no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica para o nono ano são *extremamente fortes e lhes dizem muito*, realidade que para o professor se encontra associada à potencialidade dos mesmos para um crescimento ao nível pessoal, da cidadania e da religiosidade. Concretizando estas observações, o docente refere as distintas aprendizagens em cada uma das unidades letivas.

Quanto à Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana*, o docente refere que aborda temáticas muito densas, realidade que envolve muita reflexão e discussão. Este contexto permite orientar uma experiência de aprendizagem que favorece a descoberta pessoal, segundo afirma o professor, onde cada aluno pode desenvolver as suas capacidades pessoais e sociais: *conforme vão percebendo mais, até por uma descoberta pessoal, do que propriamente uma imposição de alguém, no exercício de pensar*. De facto, Martins e colaboradores (2003) indicam que o adolescente necessita, para o seu desenvolvimento, de circunstâncias sociais e histórias, onde deve participar dinamicamente na sua própria formação. A escola é um destes ambientes de desenvolvimento que, segundo Teixeira (2012), se torna o lugar inevitável para a construção da identidade pessoal mediante o “choque cultural” com o mundo dos adultos, personificado no professor.

Podemos afirmar que a descrição apresentada pelo professor manifesta o dinamismo da estratégia que envolve o *role-taking* na medida em que procura que os alunos possam assumir o papel do outro, mesmo que este seja distinto de si, quanto à cultura ou religião (Cast, 2004; Jiang et al., 2020; Mead, 1972; Rodríguez, 2017; Sprinthall, 1994), o *role-playing* na medida em que os alunos, através da simulação, vivenciem experiências em

conjunto, colocando-os na perspetiva do outro (Chesler & Fox, 1966; Porter, 2008) e *guided reflection* refletindo, debatendo e concretizando outras perspetivas com os alunos (Allas et al., 2020; Dewey, 1933; Lind, 2000; Schon, 1983), proporcionando um novo conhecimento e desenvolvimento nos diversos níveis pessoais e sociais.

Esta realidade pode contribuir para que os alunos se tornem cidadãos mais esclarecidos, tal como afirma o professor no seu discurso: *os meus alunos hoje serão cidadãos muito mais esclarecidos. O mais importante é que cada um deles construa o seu raciocínio com alicerces sólidos e que sejam raciocínios intelectualmente sólidos, saudáveis, respeitáveis e racionais.* Assim, segundo declara o docente, os alunos parecem ser capazes de organizar a sua opinião, partindo de princípios sólidos e racionais como é o caso do conteúdo da dignidade da vida humana. Deste modo, o trabalho da disciplina procurou um dos objetivos descrito como “reconhecer a dignidade e inviolabilidade da vida humana como eixo dos valores morais”.

O professor refere que esta Unidade Letiva apresenta uma temática que diz muito aos alunos, declarando que *são temas que lhes dizem muito e a forma apaixonada com que eles defendem aquilo que acreditam.*

Relativamente à Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, o professor esclarece que retoma os conteúdos trabalhados no sétimo ano e procura abordar o tema da religião, tendo em conta o desenvolvimento dos alunos no nono ano. Segundo o professor, os alunos possuem um conhecimento débil sobre o fenómeno religioso, realidade que permite um trabalho em que *a abordagem ao cristianismo está ao nível da que está o judaísmo, o islamismo ou qualquer outra religião, porque é também quase tão desconhecido para eles.*

Esta temática assume uma grande importância, refere o docente, porque, para além de um conhecimento das características gerais das religiões, pois *eles conseguem ter realmente uma visão geral das características de cada uma das religiões*, é, também, possível questionar os fundamentalismos. Podemos, assim, afirmar que o trabalho da disciplina desta Unidade Letiva procura, como refere o docente, o objetivo definido em “identificar as representações de Deus no judaísmo e em Jesus de Nazaré” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98). Todavia, segue, também, a indicação de Bronstein e colaboradores (2019), que sublinham que o desenvolvimento de um pensamento analítico e

ativamente aberto permite afastar de uma posição fundamentalista, realidade para a qual a disciplina procura contribuir, fomentando o conhecimento, o espírito crítico e o respeito.

Por outro lado, tal como observa Corbett-Hemeyer (2016), estudar a religião permite conhecer melhor o outro, visto que é uma dimensão importante da vida de muitas pessoas.

Outro elemento referido pelo professor, é que esta Unidade Letiva permite estabelecer pontes entre as religiões, auxiliando os alunos a serem *capazes de ver que há pontes, por exemplo no caso do judaísmo, cristianismo e islamismo, há uma origem que é tão comum, tão próxima*. Nesta indicação do professor encontramos a plataforma de diálogo para o respeito promovida pelos elementos semelhantes (*sameness*) de Balint (2011), que possibilitam ver o outro em si mesmo.

O olhar crítico do aluno mereceu, também, o destaque do docente. Esta dimensão, naturalmente, não se trata de um desenvolvimento específico desta Unidade Letiva, mas, diante das afirmações do professor, podemos indicar que pode ser desenvolvida, trabalhando estes conteúdos, pois *começam a ver coisas com um olhar crítico, de outra forma, e até é interessante, como dizem na sala de aula, que são capazes de ajudar os pais a olhar, para aquilo que vai passando na televisão, de outro modo*.

Von der Lippe (2011) sublinha esta realidade, quando indica que um dos participantes da sua pesquisa (uma aluna) acredita que a sua mãe tem pontos de vista diferentes dos seus, sobre as questões que envolvem a multiculturalidade, realidade que pode estar relacionada à reduzida experiência interativa com pessoas de diferentes origens.

Concluindo, a propósito da Unidade Letiva *Projeto de Vida*, o professor refere que, na generalidade, *a escola infelizmente não lhes dá estas ferramentas, a disciplina de EMRC ainda é, se calhar, a única proposta*. Esta referência alinha-se com o estudo de Gonçalves e Rocha (2019) que, reconhecendo o impacto da família na construção dos percursos vocacionais dos filhos e a carência dos Serviços de Psicologia e Orientação na ajuda para essa construção de percursos, concluem a importância da implementação de intervenções de consultoria que auxiliem os pais nas escolhas vocacionais dos seus filhos. Esta consultoria permitirá, segundo os autores, um investimento relativamente às expectativas de realização social, como, por exemplo, a constituição de uma família, e pessoal, atendendo, entre outros, ao percurso profissional. Todavia, os autores defendem que as escolhas não acontecem no

vazio, pois têm em conta os múltiplos contextos, onde o sujeito participa, onde, afirmamos nós, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode possibilitar um caminho de reflexão e ponderação sobre o percurso vocacional, ao mesmo tempo, que contribui para o reconhecimento das construções/reconstruções que o aluno hoje deve estar capacitado para fazer em função das incertezas do seu futuro.

De acordo com a indicação do professor, é nesta Unidade Letiva o *Projeto de Vida* que se podem encontrar algumas lacunas relativamente aos conteúdos aprofundados. Razões como a curta dimensão do período (terceiro), as condições climatéricas, o calor, a agitação e ansiedade causadas pelo final do ano letivo e a realização dos exames nacionais, levam o professor a sublinhar a necessidade de uma adaptação da planificação das duas primeiras Unidades Letivas, de modo a rentabilizar a Unidade Letiva o *Projeto de Vida*, pois, observa, *a forma como distribuí, porque efetivamente privilegiei mais os dois primeiros temas, talvez aqui, ou acolá, pudesse alterar um bocadinho a planificação, no sentido de conseguir rentabilizar um pouco mais a última unidade letiva.*

Quanto aos conteúdos em que os alunos demonstraram mais interesse, o professor indica os que foram trabalhados na Unidade Letiva a *Dignidade da vida humana*. Este interesse tem em conta a natureza do próprio tema, assim como as estratégias relacionadas com a sua lecionação que envolveram uma parte teórica concretizada pelo professor, a *guided reflection*, seguida de debates dinamizados pelos alunos, em contexto de sala de aula. Um dos efeitos, que podemos assinalar a partir da resposta do professor, indica que, para além da vivacidade dos debates, o que deve permanecer é o respeito pela diferença das opiniões: *no final da discussão, isto não tem de ser tão fraturante assim nas suas relações entre eles, mas no respeito pela diferença de opiniões.*

Relativamente às mudanças ao nível pessoal e social dos alunos, relacionadas com o trabalho da disciplina, o docente referiu que se tratou de um *trabalho importante na visão global da vida dos alunos*, pois a disciplina permite, partindo dos seus contributos, que os alunos possam não só articular os conceitos, mas também interagir com o outro. Esta interação, potenciada pela motivação das discussões, permite-lhes refletir, exprimir os seus pontos de vista e escutar a opinião dos outros, não partindo de preconceitos, mas da realidade que o outro é. Assim, como sublinha o professor, *a disciplina permite informar e abrir portas*

contribuindo para que os alunos estejam mais sensíveis para a dimensão do outro, do respeito, da (re)construção dos seus percursos pessoais ao longo da vida, numa interação com o seu mundo e com o mundo que os rodeia, agindo e refletindo para que os desafios não sejam inibidores, criando constrangimentos, como a diferença, por vezes, pode suscitar, mas olhar para esses mesmos desafios como parte de um empoderamento (*empowerment*), em que o aluno cresce e reconhece o outro como parte do seu desenvolvimento (Balint, 2011).

Esta realidade pode ser, também, confrontada com os dados apresentados nas alterações que realizaria, onde o professor sublinha a concretização de atividades de solidariedade, de modo a suscitar nos alunos a dimensão da responsabilidade na interação com a comunidade (escolar e envolvente), pois tal como afirma Salattolo (2018), a solidariedade é algo que exige sempre mais solidariedade, na medida em que, se ela já existe na ação concreta, faz dirigir continuamente o olhar para o outro que pode e deve ser ajudado. Por outro lado, Wray-Lake (2016) sugere que a vivência na escola pode promover o desenvolvimento social e cívico, pelo que a participação dos adolescentes em ações de solidariedade desenvolve as suas atitudes pró-sociais em relação aos outros, cuja experiência cria, refina e muda a personalidade (Sullivan, 1953); o reforço da metodologia do ensino pela descoberta, envolvendo os alunos em todas as etapas, pois, como afirma o docente, *os resultados são muito bons*. De facto, Lind (2000) já apontava que a aplicação de *role-taking* associado à *guided reflection*, no contexto de sala de aula, demonstrou melhorias nos domínios do desenvolvimento moral, moral-cognitivo e moral-democrático.

No que diz respeito às atividades, o professor refere que estas ações não são de lazer, mas a manifestação de um envolvimento com a comunidade e o sentimento de um esforço que é premiado. É nestas atividades que os alunos também podem desenvolver a capacidade de assumir o papel do outro. Por um lado, aplicar o *role-taking* nas visitas de estudo interagindo com pessoas de culturas e religiões distintas, por outro o *role-playing* em atividades de representação, no contexto do acampamento, numa interação diferente daquela que acontece no quotidiano de uma sala de aula.

3.6 – Percepções dos Alunos sobre a Disciplina de EMRC

Começamos por recordar que esta secção coloca em discussão os dados recolhidos na entrevista do professor, relativamente às percepções dos alunos sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, distinguindo-se, assim, de uma recolha direta destas junto dos alunos.

Um dos aspetos referida pelo professor, foi a empatia enquanto característica fundamental da relação aluno/professor, no contexto de uma disciplina que é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. Gonçalves (2016) afirma que o exercício de empatia é o mais importante para a consecução das metas da disciplina. Esta realidade sublinha, ainda, a importância da formação e preparação dos professores para ministrarem esta disciplina.

A preparação dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica exige, na atualidade, a formação em áreas como as Ciências da Educação, Teologia Prática e Teologia Geral, associadas a qualidades humanas como a empatia, que permite ao professor possuir conhecimentos práticos, como afirmam Grossman e colaboradores (2009), que o auxiliem na sua ação educativa segundo uma expressão humanizadora.

Neste contexto, a análise dos dados do presente estudo sugere a importância de uma adequação das aprendizagens dos alunos à sua realidade, implicando-os no processo de ensino / aprendizagem. Esta circunstância permite, por um lado, alcançar a empatia percebida pelos alunos, mas também uma aprendizagem significativa, indo ao encontro dos objetivos definidos pela disciplina.

A preparação dos professores deve configurar-se, deste modo, tendo em conta as vertentes da formação inicial e contínua, isto é, junto dos responsáveis pelo desenvolvimento da preparação e na consciencialização dos professores em formação. Conhecer as diferentes teorias do desenvolvimento do juízo moral, dos processos psicossociais e da experiência de fé e religiosidade permite o reconhecimento do nível ou estágio em que o aluno se encontra, enquadrando os conteúdos e as aprendizagens à real situação do aluno, cooperando com o seu desenvolvimento.

Outro elemento que o discurso do professor indica é o modo como a disciplina acrescenta alguma coisa aos alunos, quando afirma: *a disciplina de EMRC tem efetivamente alguma coisa que lhes acrescenta e que eles reconheçam que não têm noutra lugar*. Diante da possibilidade de não ter mais uma aula ou de entrar na escola para passar mais um tempo letivo num momento de aprendizagem, este tempo tem efetivamente de ser especial e de acrescentar alguma coisa que os alunos não encontram nos seus contextos de vida. A possibilidade de conhecer um pouco melhor quem são, o significado das suas experiências de vida, a importância da interação com o outro e a aprendizagem que essa relação suscita, a concretização do respeito e da dignidade da vida humana para a multiculturalidade, a riqueza do conhecimento de vivências culturais e religiosas distintas e a possibilidade de equacionar múltiplas alternativas levam os alunos a escolher esta disciplina para aprender e aprofundar quem são e como podem viver com os outros.

Atendendo à realidade atual, o professor esclarece que *os alunos têm uma visão muito mais positiva da disciplina do que têm os adultos. Os adultos viveram outra fase da disciplina*. De facto, a disciplina passou por diferentes modalidades nos últimos anos (Pajer, 2012, 2016, 2017) realidade que envolve a disciplina num certo desconhecimento dos seus objetivos e contributos educativos, pois muitos dos adultos continuam a ver a disciplina numa espécie de versão de catequese escolar.

Em todo o trabalho, conclui o professor, a nota que mais destaca em relação às percepções dos alunos é precisamente a sua motivação, pois sendo a disciplina *um lugar de destaque e que realmente acrescente à escola e humanize a escola no sentido em que traz para a discussão da escola e dos alunos a formação da sua consciência, de se tornarem cidadãos livres, responsáveis e conscientes* faz com que, semana após semana, a sua presença, diálogo, partilha, debate, questionamento e estudo reforcem o que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode continuar a oferecer aos alunos das escolas públicas.

Podemos, deste modo, sublinhar a implicação existente entre a afinidade, que o professor proporciona, com a realidade do à-vontade que permite aos alunos exporem as suas opiniões e partilharem dimensões da sua vida que, noutros contextos, não o fariam. Sobre esta realidade, identificamos o contributo do estudo de Lockley-Scott (2019) sobre as

vantagens e os limites do diálogo sobre a religião no contexto de sala de aula. Este autor refere que os alunos do seu estudo referiram que não se sentiam seguros para dialogarem sobre assuntos relacionados com a religião, insegurança essa motivada talvez pelo desconhecimento ou pela ausência de um vocabulário religioso comum que permita o diálogo.

O ambiente de à-vontade, referido no discurso do professor, indica a segurança que os alunos sentem no contexto das aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, favorecendo a aprendizagem que, por sua vez, permite o desenvolvimento de outras dimensões como a do humanismo e da cidadania.

Vieira e colaboradores (2017) alertam para a necessidade da ação concertada das distintas entidades educativas na promoção dos valores da cidadania, promovendo a igualdade de oportunidades para todos/as. Neste contexto a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica partilha o seu contributo na medida em que os alunos aprendem a ouvir a opinião dos outros, a colocarem-se na sua perspetiva, sem que vejam na pluralidade de ideias um risco à sua liberdade e opinião, desenvolvendo competências que lhes permitem ser melhores cidadãos, vendo no respeito e na liberdade a expressão dessa cidadania.

REFLEXÕES FINAIS E PERSPETIVAS DE NOVAS PESQUISAS

Com a conclusão deste trabalho, devemos fazer incidir o nosso olhar para um conjunto de reflexões finais baseadas no elenco de evidências, às quais nos aproximámos, mediante a análise de dados e a sua discussão.

Para que a apresentação destas reflexões finais possa contribuir para um conhecimento significativo da problemática em estudo, a síntese dos principais resultados seguirá o esquema das questões de investigação, que nos guiaram ao longo da investigação e que associámos aos contributos que fomos reunindo.

No contexto do nosso estudo, uma das melhores formas de iniciar a apresentação de uma síntese dos principais resultados é precisamente recorrer às palavras dos alunos participantes, visto que estes, mediante a partilha das suas perceções, permitiram a análise de todo este trabalho.

Eu acho que com estas aulas percebi que a vida, não é só as coisas materiais. Que também é aproveitar cada momento. E que o mais importante é ter alguma dignidade. (9116M)

Eu, no meu caso, não mudou muito a minha maneira de pensar, mas fez-me ver como é que outras pessoas pensam e ficar a entender melhor os assuntos que nós falamos nas aulas, com a apresentação dos trabalhos e tudo. (951F)

De facto, tal como refere o aluno 9116M, as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica apontam para a possibilidade de uma abertura de horizontes que permite olhar a vida numa perspetiva que ultrapassa uma dimensão materialista ou economicista (*não é só as coisas materiais*), mas numa perspetiva humana, integral, que olha a pessoa (*self* e o outro) e a vê como o essencial (*E que o mais importante é ter alguma dignidade*).

Esta abertura não se opera de um modo proselitista que obstaculiza o pensamento e o diálogo, mas abre à perspetiva do outro, mesmo sem alterar o modo de pensar, como refere a aluna 951F (*não mudou muito a minha maneira de pensar, mas fez-me ver como é que outras pessoas pensam*).

Deste modo, tal como sugerimos, urge questionar: Quais os contributos educativos que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica proporciona aos alunos do nono ano do ensino básico?

Como já atestámos, para darmos uma resposta à questão colocada, é necessário desdobrar a referida interrogação em distintas questões, seguindo as quatro dimensões que acompanharam o estudo: o valor da vida humana ao nível intrapessoal, valor da vida humana na relação interpessoal, a relação com a espiritualidade e o projeto de vida.

No que concerne à dimensão do valor da vida humana ao nível intrapessoal, formulámos a subquestão: Como é percecionada pelos alunos a dimensão da dignidade da vida humana?

Para acedermos às perceções dos alunos, no que diz respeito à referida dimensão, desenvolvemos o questionamento, nos distintos instrumentos, sobre que fases da vida os alunos consideravam mais importantes.

As respostas dos alunos alternaram entre a perspetiva que afirmava que algumas fases da vida são mais importantes e a perspetiva que defendia que a vida humana é importante em todas as fases. Estas afirmações parecem evidenciar que os alunos percecionam a dimensão da dignidade da vida humana na experiência da vida, quer em todas as fases, quer em determinadas fases que se alinham com a sua experiência pessoal (infância e adolescência).

O contributo da literatura, para uma melhor compreensão do conceito de dignidade da vida humana, apresenta uma via, que podemos apelidar, tradicional, inspirada na reflexão kantiana, que se foca nas duas conceções relacionadas com a origem da norma moral, isto é, a heterónoma e autónoma (Valls, 2015). Contudo, esta via parece ser insuficiente quando manifesta a dignidade da vida humana sujeita a uma ética da intenção. Assim, encontramos a superação dessa sujeição na perspetiva que manifesta a dignidade, enquanto elemento que proporciona o direito de ter direitos (Arendt, 1962; Parra, 2020).

Deste modo, as perceções dos alunos sobre a dignidade da vida humana parecem revelar que a vida humana é expressão da própria dignidade. Essa vida deveria garantir, não só, o direito de ter direitos, como sugere a literatura, mas também a superação de um julgamento sobre a vida do outro, em situações limite como é, por exemplo, o suicídio, procurando compreender a situação do outro, ou seguindo as palavras definidas pelo

programa, num dos seus objetivos para a Unidade Letiva *A Dignidade da vida humana*, “compreender o valor da vida”, cooperando para encontrar uma solução, tal como a aluna 954F afirma: *haverá sempre alguém a ajudá-los e eles poderão arranjar uma forma de resolver o problema, mesmo que custe muito.*

Outra subquestão que elaborámos sobre a dimensão da dignidade da vida humana ao nível intrapessoal foi: Em que medida a experiência pessoal dos alunos influencia as suas perceções relativamente à dignidade da vida humana?

Analisando os contributos dos alunos sobre as fases da vida que eram consideradas mais importantes, parecem existir evidências que nos permitem indicar uma influência da experiência pessoal dos alunos nas suas perceções sobre a dignidade da vida humana.

Referindo que algumas fases da vida humana são mais importantes do que outras, não parece que os alunos defendessem uma desvalorização de algumas fases em função de outras, antes os alunos referem algumas fases tendo em conta os períodos que estes vivenciaram como a infância e a adolescência. De facto, os alunos, olhando para a dignidade da vida humana, procuram compreender a sua situação, onde a própria experiência surge como manifestação dessa situação.

Tal como sugere a literatura, a referência à própria pessoa, à sua experiência, permite captar e comunicar algo de verdadeiro (Blasi & Glodis, 1995). Por outro lado, esta autorreferencialidade, na expressão das suas perceções, permite uma experiência de aprendizagem mais concreta e significativa, assumindo estas referências que são familiares aos alunos, neste período da sua vida, para depois a expandir a todas as fases.

Esta implicação da experiência pessoal dos alunos, que parece estar em evidência nos dados recolhidos, pode contribuir para a experiência de aprendizagem da dimensão da dignidade da vida humana, no sentido em que o aluno percebe melhor a sua aplicação numa perspetiva autorreferencial, mas também na própria estratégia de ensino que pode iniciar a sua abordagem tendo em conta esta análise, podendo contribuir para uma maior significação.

A terceira subquestão, formulada no nosso estudo, procurou analisar: Que relação percecionam os alunos entre a dignidade da vida humana e a realização pessoal?

As contribuições dos alunos parecem evidenciar que a realização pessoal é concretizada na vertente da melhoria de vida do outro, na qualidade de vida, no bem-estar e

na vivência familiar. Nestas indicações, podemos destacar as expressões que envolvem a relação com o outro, quer na concretização altruísta da melhoria da vida do outro, quer na partilha da vida na experiência familiar.

A literatura aponta algumas reflexões sobre esta relação com o outro, própria da faixa etária dos alunos, sublinhando que ajudar na melhoria da vida do outro traz benefícios para a vida de quem o concretiza (Post, 2005). Expressa, também, a procura de uma conformidade com as normas e expectativas sociais, como indica a reflexão do desenvolvimento do juízo moral (Kohlberg, 1984) e a saída de si para se colocar na perspectiva do outro, possível, mediante a concretização do pensamento das operações formais, tornando o adolescente capaz de se relacionar com os outros, segundo uma percepção interpessoal, como refere a reflexão do desenvolvimento da fé (Fowler, 1995).

Deste modo, a relação entre a dignidade da vida humana e a realização pessoal é concretizada na relação com o outro, expressando a dignidade da sua experiência e situação, mas também configurada na relação com o outro. Esta análise possibilita a contextualização de um dos objetivos da Unidade Letiva *A Dignidade da vida humana* definida no “aprofundar a mensagem cristã sobre o amor ao próximo e a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Podemos concluir que a dimensão do valor da vida humana ao nível intrapessoal proporciona contributos educativos, por meio da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, percecionados na conceção da vida enquanto expressão da própria dignidade, garantindo o direito de ter direitos, assim como a abertura para a compreensão da vida do outro.

Este contributo denota o trabalho desenvolvido pelo professor, segundo o Programa, que procurou que os alunos fossem capazes de conceber uma definição pessoal de dignidade, apoiada nas diferentes perspectivas teóricas, possibilitando-lhes uma visão fundamentada sobre a dignidade da vida humana. Esta visão permitirá aos alunos a participação no debate público sobre questões sociais, situados, naturalmente, segundo a sua mundividência, mas procurando um caminho que supere o juízo fácil, para elaborarem uma via de cooperação efetiva com aqueles que se encontram em situações limite. Uma dessas situações, que na atualidade é amplamente debatida na nossa sociedade, é a despenalização da morte

medicamente assistida. Todavia, diante deste debate podemos perguntar se o mesmo segue socialmente uma fundamentação sólida e séria, independentemente da posição que se proponha, e onde é que os alunos podem encontrar um espaço que lhes proporcione essa fundamentação.

Podemos afirmar que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procura ser um espaço de esclarecimento e reflexão, contribuindo, com a sua presença na escola, para constituir esse espaço, dando uma resposta às questões anteriormente referidas. A disciplina, respeitando a sua matriz católica, não promove uma visão fechada de uma posição ou mundividência que procura “compreender o valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), mas coopera com os alunos no desenvolvimento de uma reflexão fundamentada sobre o que é a vida e o que esta envolve numa abertura que permite compreender a dignidade da vida humana.

Outro contributo educativo que podemos referir é a compreensão da parte do aluno da sua própria situação, isto é, o modo como a dignidade da vida se implica com a sua própria vida. Esta realidade é percecionada pelos alunos na medida em que as suas indicações envolvem a sua própria vida, sendo esta a expressão para a sua aprendizagem.

O sistema educativo tem como objetivo, por meio da ação formativa, ajudar a compreender quem se é e como se pode viver, ou nas palavras da Lei de Bases do Sistema Educativo “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, Cap. I, art.º 1.º, § 2). Deste modo, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica constitui um elemento relevante para o conhecimento pessoal da parte dos alunos, reconhecendo a importância e dignidade das suas próprias vidas. Por um lado, podemos observar que esta observação se alinha com uma das motivações apontada pelos alunos para a sua inscrição na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, referindo os valores e os conteúdos que não se aprendem noutras disciplinas (ver Quadro 17). Por outro lado, recorrendo às palavras do professor, os alunos *sentem que a disciplina lhes acrescenta alguma coisa... a disciplina de EMRC tem efetivamente alguma coisa que lhes acrescenta e que eles reconheçam que não têm noutra lugar*, realidade que alcança uma expressão ainda maior se sublinharmos que esta disciplina

se desenvolve segundo um processo que envolve a oferta obrigatória, mas uma frequência facultativa.

A Educação Moral e Religiosa Católica contribui, por outro lado, com uma visão global do ser humano, nas suas diferentes dimensões, abrindo o diálogo à experiência de cada aluno e o que cada um deles é. Assim, compreendemos como o significado da dignidade da vida passa por experiências que os alunos já vivenciaram, em momentos da infância e adolescência, e como estes possibilitarão a aplicação do significado da dignidade da vida a outros períodos, compreendendo a vida como um todo.

No contexto da abordagem da dimensão da dignidade da vida humana, as presentes reflexões e conclusões poderão ajudar os agentes do processo de ensino a centrarem-se na realidade concreta de cada aluno, implicando-o, ainda mais, no processo. De facto, as percepções dos alunos demonstram como uma estratégia organizada segundo este modelo implicativo possibilita, no contexto da dignidade da vida humana, um conhecimento significativo de si e da sua experiência. Por outro lado, os responsáveis da organização programática da disciplina devem enquadrar sempre os diferentes conteúdos definidos em conformidade com o período da vida dos alunos, recorrendo aos contributos teóricos do desenvolvimento do juízo moral e da experiência de fé, cooperando, deste modo, no desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre a dimensão da dignidade da vida humana, segundo a percepção dos alunos, esta parece assumir uma dupla vertente pessoal, concretizada no *self* de cada ser humano, assim como numa relação com o outro, em referência à sua situação existencial. Este foi outro dos contributos educativos proporcionados pela disciplina que podemos registar.

Na verdade, a categoria do outro mostrou-se um elemento transversal a todas as dimensões do estudo, realidade que, nesta dimensão concreta, se manifestou nas percepções dos alunos sobre a realização pessoal se alcançar por meio da relação com o outro, na perspectiva altruísta e na vivência familiar.

Neste domínio a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procura cooperar com o desenvolvimento de uma identidade personalista que, em si, se abre à relação, realidade que cooperou para que os alunos percecionassem como o outro contribui para a realização pessoal. Através das partilhas realizadas em contexto de sala de aula, os alunos

accedem ao facto de que nem todos vivem de igual modo, mas é possível fazer algo pela melhoria da sua vida. Esta realidade, concretizada nas aulas com a referência à solidariedade e ao voluntariado, permite uma visão comunitária que se reflete na melhoria da sua experiência de vida.

Se é verdade que hoje se multiplicam os projetos solidários nas escolas e a aplicação do domínio do voluntariado na Educação para a Cidadania, também é verdade que a disciplina tem já uma assinalável história neste campo, na dinamização das suas atividades que promovem a cooperação e ajuda para com aqueles que se encontram em maior necessidade, quer dentro da comunidade educativa, quer na comunidade em geral, não se situando apenas no plano teórico sobre o voluntariado, mas concretizando-o nestas experiências de ajuda.

Outra dimensão do estudo, descrita no valor da vida humana na relação interpessoal, possibilitou importantes elementos para a nossa reflexão.

Tal como na dimensão intrapessoal do valor da vida, na dimensão interpessoal elaborámos três subquestões para guiarem a nossa investigação, tendo como base as percepções dos alunos. A primeira subquestão definiu-se da seguinte forma: De que modo a dimensão da dignidade da vida humana é percebida pelos alunos enquanto aprendizagem sobre o outro?

Com o intuito de analisar o modo como a dignidade da vida humana se constituiu um elemento de aprendizagem para os alunos, estes foram questionados sobre as possíveis reações com pessoas de cultura e religião distintas. Os contributos dos alunos a esta interrogação seguiram a indicação de que não existem razões para animosidade. Esta realidade parece demonstrar evidências sobre a valorização de algo que é comum e que não fica fragilizado com a pluralidade cultural ou religiosa. Exemplificando esta percepção, podemos referir a indicação do aluno 9124M: *somos todos iguais, temos tudo de igual, temos todos sentimentos e não é a religião que muda isso, são pessoas apenas com hábitos diferentes.*

Esta realidade pode relacionar-se com a dimensão da dignidade da vida humana que permite uma experiência de aprendizagem a nível pessoal, na sua vertente do *self*, centrando-se na dimensão intrapessoal, mas também com o outro.

Encontramos na literatura referências abundantes que referem a escola enquanto espaço que deve proporcionar a transmissão cultural associada aos valores da sociedade, promovendo um dos quatro pilares da educação definidos por Delors (1996), isto é, *aprender a viver juntos*. Nesta coesão comunitária, que pode ser motivada através do desenvolvimento de relações entre os alunos, o aluno encontra na dimensão da dignidade da vida humana uma oportunidade de aprendizagem do outro. Quando, em oposição, se veicula o preconceito, verificamos como essa ação se relaciona com elementos inadequados na pessoa que o promove, muitas vezes motivados pelo desconhecimento.

Olhar a dignidade da vida humana, enquanto aprendizagem, permite alcançar o objetivo da disciplina que se define no “interpretar criticamente factos sociais sobre a situação de grupos minoritários em desvantagem social” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94). Esta realidade exige a compreensão da possibilidade de se colocar na perspetiva do outro (Fowler, 1995), própria do desenvolvimento do adolescente, mas potenciada por estratégias de aprendizagem como, por exemplo, o *role-taking*.

Estas estratégias devem, no entanto, ser mais consideradas e aprofundadas, tendo em conta as suas vantagens, tal como podemos observar a partir de algumas indicações dos alunos, tal como refere a aluna 918F: *O professor até nos contou que ‘teve um dia na rua à experiência e que sentiu na pele a vergonha do que era passar alguém conhecido e ir para o meio da rua e acho que isso nos fez mesmo perceber, não tanto como a ele, mas sentir um bocado isso*.

Outra subquestão definida, para ajudar a analisar o modo como as estratégias de aprendizagem são percecionadas pelos alunos, foi apresentada do seguinte modo: Quais os contributos da partilha de experiências de ajuda ao outro para uma aprendizagem significativa, segundo a perceção dos alunos?

É no questionamento sobre a utilidade e validade das iniciativas de ajuda social que os alunos expressam as suas perceções sobre o voluntariado, nos seus distintos níveis, isto é, material e afetivo. Todavia, é também neste ponto que parecem estar presentes evidências sobre as estratégias de aprendizagem, descritas na partilha de experiências, cujo assunto aborda a ajuda ao outro.

Tal como podemos verificar no Quadro 18, referente à concretização de experiências de voluntariado da parte dos alunos, a importância desta dimensão é uma constante ao longo das indicações analisadas. De facto, quer o professor, quer os alunos referem ter partilhado, no contexto da Unidade Letiva *A Dignidade da vida humana*, experiências neste campo, realidade que acaba por se manifestar numa experiência significativa de aprendizagem, inclusivamente para aqueles que ainda o não realizaram, tal como refere a aluna 917F: *Ainda não participei em nenhuma destas ações, porque ainda não tive oportunidade de a realizar, mas espero poder participar no futuro.*

Se nestes contributos encontrámos, por um lado, uma descrição do modo como a ajuda ao outro pode ser realizada (material e afetiva), fundamentada, também, pela literatura, é verdade que, nos mesmos dados, podemos assinalar a sensibilidade dos alunos (adolescentes) para esta realidade, elemento que vai ao encontro do objetivo da disciplina que se descreve no “identificar as atitudes que promovem a dignidade da vida humana” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94).

Todavia, esta dimensão da ajuda ao outro, concretizada, de modo particular nas referências dos alunos, com o voluntariado, é abordada na partilha de experiências, tal como indica a aluna 9120F: *Porque nós, muitas vezes, também acabamos por contar como é a vida na rua*, ou o aluno 9118M: *O professor fala-nos muitas vezes de voluntariado que ele fez e acaba por nos dar ideias.*

Deste modo, alunos e professores partilham as suas experiências procurando auxiliar aqueles, que o não fizeram, a alcançar uma compreensão sobre o problema em causa, mediante uma sensibilização de ajuda ao outro, procurando um desenvolvimento social efetivo dos alunos, que os motive para a cooperação, pois tal como refere o já indicado aluno 9118M: *para os que ajudam também é muito bom porque nos ajuda a perceber o que é que importa verdadeiramente na vida e o que realmente estamos nós aqui a fazer.*

Na última subquestão da dimensão valor da vida humana ao nível interpessoal procurámos questionar: Como é que o respeito pelo outro, baseado na dimensão da dignidade da vida humana, é percebido pelos alunos?

Quando interpelados sobre o racismo, os alunos indicam-no como algo errado que acaba por acontecer, tendo em conta as diferenças biológico-culturais. Nestas contribuições

foi possível encontrar evidências sobre o modo como os alunos percecionam a dimensão do respeito pois, tal como afirma a aluna 9514F: *somos todos humanos e acho que não devia de haver desigualdade entre as pessoas, e as pessoas que fazem o racismo são cruéis.*

Tendo em conta o objetivo da disciplina que procura que os alunos sejam capazes de “compreender o valor da vida” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 94), quando confrontados com a realidade do racismo, será necessário contribuir, não só para uma tolerância, mas caminhar para uma ação proativa, que contribua para uma sociedade, enquanto espaço de convivialidade na multiculturalidade.

A categoria do outro, tal como referimos anteriormente, manifestou uma transversalidade nas diferentes dimensões do estudo. No contexto da dimensão do valor da vida humana na relação interpessoal, o seu destaque é evidente atendendo à natureza da própria dimensão. Deste modo, podemos concluir como a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica proporcionou a estes alunos, como contributo educativo, a experiência de conhecer o outro, mediante as suas estratégias de aprendizagem.

Partindo das perceções dos alunos, a pluralidade cultural e religiosa configuram-se num elemento de aprendizagem para conhecer o outro, realidade que poderá cooperar para uma experiência de multiculturalidade. Neste âmbito, a disciplina desempenha um papel de destaque mediante a promoção da abertura ao outro que permite ao aluno conhecer e respeitar o que o outro é, pois tal como a aluna 9522F afirma: *as atitudes racistas só desvalorizam o ser humano e não são necessárias, pois toda a gente pode ser diferente e merece ser respeitada.*

Um dos graves problemas que obstaculizam a interação parece residir no desconhecimento do outro que vive determinados padrões culturais distintos (Bezerra et al., 2018). Desenvolver estratégias que promovam um diálogo cultural e iniciativas que possibilitem o colocar-se na perspetiva do outro, podem contribuir para fragmentar o preconceito gerando proximidade (Bezerra et al., 2018). De facto, a valorização da dignidade da vida humana, tal como a disciplina concretiza, permite criar uma plataforma de diálogo com o outro englobando as afirmações *black lives matter, white lives matter, yellow lives matter*, numa só: *all lives matter!*

Também neste domínio da multiculturalidade, reconhecemos que nas recentes configurações da Educação para a Cidadania foi configurada uma abordagem e desenvolvimento tendo em vista a coesão social. Todavia, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica manifesta a sua especificidade na abordagem da dimensão da dignidade da vida humana que reforça a consciência de uma humanidade comum que pode viver sem ter de abdicar das suas especificidades culturais ou ser marginalizada por causa das suas características biológicas.

Esta comunhão social ou vivência comunitária só o é possível quando cada povo e cultura dialoga com os outros, tendo por base o respeito. Esta realidade, o respeito, constitui-se também como outro contributo educativo que a disciplina promove, reconhecendo a sua importância para a abertura ao outro.

É verdade que muitos dos pais e encarregados de educação se encontram sensibilizados para os contributos educativos da disciplina, mas também é verdade que muitos a continuam a olhar segundo o prisma que a configura como uma catequese escolar. Torna-se fundamental evidenciar que a disciplina e a catequese são distintas, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível das finalidades e objetivos, realidade que as presentes reflexões e conclusões podem cooperar para um maior esclarecimento, manifestando os contributos educativos da disciplina, reconhecidos pelos próprios alunos que a frequentam.

Relativamente à dimensão relação com a espiritualidade, elaborámos três subquestões com o intuito de recolher as perceções dos alunos. A primeira subquestão formulou-se do seguinte modo: Como é percebida pelos alunos a relação entre a religiosidade e a vida?

Através das suas indicações, parecem existir evidências que referem uma relação entre a vida e a religiosidade, manifestada no modo como as pessoas expressam a sua espiritualidade, que se alicerça na motivação que as leva a viver essa experiência.

Analisando as respostas dos alunos, foi possível individualizar duas tipologias de expressão religiosa: a externa e a privada ou interna. Esta realidade pode ser exemplificada na indicação da aluna 913F que afirma: *os valores que eu mais noto que uma pessoa é religiosa é talvez seguir e viver de acordo com essa religião*. Esta perceção dos alunos vai ao encontro do trabalho da disciplina que procura ajudar a compreender que a relação com o transcendente envolve uma perspetiva pessoal, mas também social, realidade que se encontra

definida no objetivo “descobrir, em factos sociais e acontecimentos históricos, as transformações provocadas pela vivência da fé” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98).

Por outro lado, a motivação da vivência religiosa é percecionada pelos alunos enquanto motivação social e pessoal, como refere, por exemplo, a aluna 9522F: *podem também ter a religião própria da sua região* e a aluna 9121F: *por a sua personalidade se enquadrar nessa religião*.

A literatura aponta o fundamento para esta identificação mediante a teoria do desenvolvimento religioso (Amatuzzi, 2000), ou pelo carácter familiar ou pessoal da motivação religiosa (Jahn & Dell’Aglia, 2017). Deste modo, parecem existir evidências de que, segundo a perceção dos alunos, a relação entre a religiosidade e a vida foi ao encontro do objetivo da disciplina que procura “compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 98).

Partindo da segunda subquestão: Quais as perceções dos alunos relativamente à dimensão espiritual enquanto expressão cultural?, procurámos as perceções dos alunos, tendo como ponto de reflexão as distintas tradições religiosas.

Sem esquecer a religião enquanto expressão da relação com o transcendente, os alunos indicam que o conhecimento de outras tradições religiosas permite um enriquecimento cultural. Um exemplo desta consideração é a indicação da aluna 951F: *porque é património cultural*.

Contudo, sublinhamos que esta indicação cultural não se encontra presente nos objetivos da disciplina para a Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*, realidade que consideramos importante ser revista numa próxima edição do Programa da disciplina, associada a esta temática.

De facto, as evidências das perceções dos alunos parecem sugerir, tal como indica a literatura, a abordagem do facto religioso, segundo uma perspetiva educativa e cultural, enquadrada na sua forma histórica e sócio-cultural.

Esta dimensão cultural é também referida pelo professor, o qual a indica como base da promoção do diálogo e respeito para com pessoas que vivem uma tradição religiosa distinta.

Estudar a religião, ou as religiões, permite a todos, religiosos e não-religiosos, conhecer melhor uma dimensão da vida pessoal, ampliando a sua referência cultural.

Esta interrogação abre, também, a possibilidade para um reforço da multiculturalidade, da cultura e do respeito, elementos que podem ser desenvolvidos mediante as estratégias de *role-taking*, *role-playing* e *guided reflection*.

O *role-taking*, na medida em que, pode permitir a interação com outros sujeitos e promover o assumir do ponto de vista do outro, contribuindo para a inteligência social (Mead, 1972). O *role-playing* procurando superar uma frágil interação, onde o aluno procura colocar-se no lugar do outro através de estratégias de representação (Porter, 2008), encontrando na sala de aula um espaço oportuno para esta interação representativa. A *guided reflection* que procura construir conhecimento através da reflexão (Allas et al., 2020), tal como podemos ver na indicação do aluno 9118M: *Isso é uma coisa que o nosso professor faz. O professor não chega à nossa beira, como em Matemática, é assim que se faz uma equação. Ele não diz é assim que tem de ser, não é assim que tem de ser o aborto. Pode ser, ou não pode ser. Não. Ele dá-nos as coisas e nós chegamos à nossa própria conclusão, mas é depois de termos aprendido tudo e podermos formarmo-nos a nós próprios e acho que nos ajuda muito a criar uma personalidade.*

Esta parte da reflexão introduz-nos nos dados proporcionados pela subquestão: Como é que a espiritualidade é percebida pelos alunos enquanto elemento comum em tradições religiosas distintas?

Ao analisarmos os contributos dos alunos, a espiritualidade parece ser percecionada pelos alunos enquanto elemento para uma convivência multicultural.

Nos dados dos alunos, analisámos a referência da interação com pessoas de outras religiões, de modo particular, numa possível situação em que se encontram num país com religião e cultura diferente. Se, por um lado, esta interação pode gerar sentimentos desagradáveis, por outro, pode contribuir para um crescimento pessoal e social. Para clarificar esta indicação, o investigador colocou esta questão em debate no contexto dos grupos de discussão e os alunos sublinharam que nessa condição seria possível conhecer mais sobre os outros.

Deste modo, a espiritualidade e a dimensão da dignidade da vida humana, como já indicámos, poderá permitir aos alunos a interação e a convivência multicultural, considerando a espiritualidade como elemento semelhante (Balint, 2011) que os sujeitos partilham.

Preparar os alunos “para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Lei n.º 46/86, Cap. I, art.º 3.º, alínea b) como aponta a Lei de Bases do Sistema Educativo, exige que a escola seja capaz de propor estes valores para que os alunos possam refletir sobre cada um deles. Neste contexto, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica coopera para desenvolver na escola todos estes valores, mas de modo particular os da espiritualidade e da moral, que as restantes disciplinas acabam, se não por esquecer, pelo menos por marginalizar. Talvez seja esta a circunstância que o professor está a referir quando, no seu discurso, afirma que *não há outro lugar na escola para trabalhar estas questões essenciais da vida como a disciplina de EMRC felizmente oferece*.

Neste contexto, procurando cooperar com os princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos concluir que a dimensão da relação com a espiritualidade, desenvolvida na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, proporciona contributos educativos expressos na intencionalidade pessoal e social da religiosidade.

A relação com o transcendente é uma realidade que a disciplina aborda enquanto elemento universal, sublinhando as distintas modalidades desta relação: aquela de quem acredita, aquela de quem não acredita, aquela de quem nem acredita nem não acredita e aquela de quem ignora.

Na escola, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica apresenta esta relação com o transcendente, que os alunos percecionam, ao nível daqueles que acreditam, na dupla expressão pessoal e social. Naturalmente que a disciplina não promove, nesta experiência de aprendizagem, um incentivo à conversão, fazendo do seu lugar na escola um reduto de missionação. Esta experiência procura fazer ver como a realidade da relação com a divindade faz parte da história do ser humano, ao nível pessoal e social, e que esta relação se constitui como elemento essencial na vida de muitas pessoas, norteando o seu pensamento, ação e interação social.

Deste modo, torna-se evidente como a abordagem deste elemento permite um enriquecimento cultural para quem o estuda, compreendendo melhor a sociedade onde se encontra, a sua fé, no caso de ser crente, a fé ou a falta dela na parte daqueles que vivem à sua volta.

Mais uma vez, o conceito do outro manifesta-se nos dados dos alunos, contribuindo para exprimir a multiculturalidade, desta vez ao nível da relação com o transcendente.

Estes contributos educativos que a disciplina promove, segundo a perceção dos alunos, e que o nosso estudo identificou, devem ser atentamente considerados por parte dos decisores da organização programática da disciplina ajustando, por exemplo, os objetivos e aprendizagens para uma compreensão cultural da expressão religiosa, que na atual configuração programática não contempla para a Unidade Letiva *Deus, o grande mistério*.

Poder-se-ia argumentar que o facto religioso, atendendo à sua natureza, não deveria ser tratado na escola pública, visto que esta se integra num país laico. Todavia, seguir por esse caminho não respeitaria a própria identidade e desenvolvimento do aluno que pressupõe a reflexão dos valores espirituais, concretizados na religiosidade, nem contribuiria com a determinação constitucional que refere o papel da escola na cooperação com os pais no processo de educação.

Em todo o caso, refletir sobre os valores espirituais não significa concretizar um caminho proselitista, antes colocar significado numa das dimensões que se assume universal, pois todos, de um modo ou de outro, vivenciam uma das modalidades desta relação.

Na quarta dimensão, o projeto de vida, desenvolvemos duas questões que nos ajudaram a aproximar das perceções dos alunos sobre esta realidade. A primeira subquestão procurou refletir: Como é percecionada pelos alunos a relação entre a idealização no presente e a concretização do futuro?

Tal como refere a aluna 9417F: *Na minha opinião, o que idealizamos no presente, mais tarde poderá realizar-se no nosso futuro*, os alunos identificam uma relação de dependência entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro. Esta evidência, presente, quer nas respostas do questionário, quer na reflexão dos grupos de discussão, exprime a perceção de que o futuro depende, em certa medida, do que se idealiza e realiza no presente.

Neste contexto, a literatura apresenta a idealização de um projeto de vida enquanto uma configuração estável de algo significativo para o sujeito e para o mundo (Damon et al., 2003), indo ao encontro da experiência reflexiva que o adolescente, na generalidade, faz, tendo em conta a sua vida futura.

Esta relação, marcada por uma certa dependência entre o presente e o futuro, em que se pode estabelecer a reflexão com a promoção do projeto de vida, encontra na circunstância etária dos alunos um período favorável à sua implementação, realidade que permite concretizar o objetivo da disciplina que procura “identificar a necessidade e a importância dos projetos na vida pessoal” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100).

O entendimento do projeto de vida deve, integrado no desenvolvimento das estratégias da disciplina, superar uma conceção abstrata, situando-o no campo das possibilidades em articulação com os interesses, sentimentos e aspirações do aluno (Velho, 1994).

De facto, promover a reflexão tendo por base o conceito de projeto de vida, assumindo uma conceção linear da vida (Coimbra, 1997), onde se procura fazer aflorar o que se encontra inscrito na propensão de cada pessoa, é enveredar por um caminho que, tendencialmente, não cooperará com a preparação que o aluno necessita.

Esta situação abre a nossa reflexão para a análise que a segunda subquestão possibilitou ao interrogar: Em que medida a dimensão do projeto de vida é percecionada pelos alunos enquanto elemento que promove a conceção de alternativas com múltiplas possibilidades?

Se, por um lado, as perceções dos alunos assinalam uma dependência entre o presente e o futuro, por outro, essa dependência não decorre de modo linear, tal como indica a aluna 9120F: *Realmente, nós temos as metas, devemos sempre fazer o Plano A. Mas ter sempre outros, porque o que nós queremos nem sempre é certo.*

Esta indicação parece evidenciar a perceção de uma dependência, que, por seu lado, não leva um determinismo, pois suscita o procurar daquilo que idealiza para o futuro, com esforço, mas também procurando uma adequação em função das circunstâncias da sua vida, os chamados *aditamentos* e *correções* na indicação analógica realizada pelo professor.

A literatura sugere que o conceito projeto de vida se desenvolva como um impulso central que oriente a vida, em função de um determinado objetivo. Todavia, esse projeto deve ser dinâmico, envolvendo tempo, energia e recursos para ser alcançado (Bronk et al., 2010).

Uma das estratégias que a disciplina deve desenvolver, tendo como base a concepção do projeto de vida, é a compreensão global que este projeto deve envolver, ou seja, a vida nas suas variadas dimensões, procurando o objetivo definido no “reconhecer os valores necessários à concretização de projetos de vida verdadeiramente humanos” (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014, p. 100).

Nesta análise, constatámos uma situação particular partilhada pelo professor que merece atenção. O professor afirma que *a escola, infelizmente, não lhes dá estas ferramentas, a disciplina de EMRC ainda é, se calhar, a única proposta*. Tendo em conta o contexto particular em que o estudo foi realizado, seguindo a estratégia de Estudo de Caso, não permite considerar esta indicação segundo uma generalização. No entanto, esta afirmação pode funcionar de alerta, não só para os professores da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e decisores desta disciplina, mas também para toda a comunidade educativa, compreendendo o auxílio que o projeto de vida pode proporcionar ao aluno sobre a sua vida futura na dimensão pessoal, espiritual, moral, social, familiar, profissional, de cidadania e diante da incerteza que a alteração de paradigmas instituídos pode suscitar.

Se estes alunos indicam, com as suas perceções, a abertura a múltiplas possibilidades, devemos, com maior consciência, procurar seguir a afirmação do professor quando indica que *os meus alunos hoje serão cidadãos muito mais esclarecidos, independentemente de terem uma opinião mais favorável, ou menos favorável, mais próxima, ou menos próxima, da minha. O mais importante é cada um deles construir o seu raciocínio com alicerces sólidos e que sejam raciocínios intelectualmente sólidos, saudáveis, respeitáveis e racionais sem serem manipulados por terceiros*.

Concluimos, assim, que a dimensão do projeto de vida, no contexto da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, proporciona como contributos educativos a experiência reflexiva e a consciência da adequação a múltiplas alternativas.

Partindo da analogia de um projeto de engenharia civil, onde se procura descrever os elementos necessários à edificação de uma construção, a disciplina suscita aos alunos o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam projetar a própria vida.

Mergulhados em atividades sem número, dentro e fora da escola, os alunos, muitas vezes, não têm tempo, nem sabem como pensar a sua vida futura. Esta realidade reflete-se,

de modo particular, no final do nono ano, colocando-os em estado de agitação, porque se veem obrigados a escolher um determinado curso para a continuidade dos seus estudos, agora no nível secundário.

A escola, salvaguardando o serviço de psicologia e orientação e a atenção dos diretores de turma, pode intencionalizar mais a reflexão sobre o futuro global, e não só o domínio escolar e profissional, dos seus alunos. Um processo de experiência reflexiva, envolvendo todas as dimensões da vida dos alunos, pode contribuir para um discernimento que envolva a integralidade da vida dos alunos. É neste campo, que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica procura cooperar com os seus contributos ao nível do domínio do Projeto de Vida.

Diante deste contributo, consideramos que a dimensão do projeto de vida e correspondentes aprendizagens deveriam concretizar-se no primeiro período letivo do nono ano, dando tempo aos alunos para pensarem, refletirem e decidirem no futuro próximo das suas vidas. Este elemento, que a disciplina proporciona aos seus alunos, contribui para uma melhor compreensão de si e do outro, vendo-o como parte do seu projeto. Deste modo, o projeto de vida não deve apenas envolver a dimensão profissional da vida, mas todas as suas dimensões desde a pessoal, espiritual, moral, social, familiar, profissional, de cidadania, entre outras.

Todavia, este processo de reflexão deve ter em conta a possibilidade da incerteza que se constitui na vida, devendo encarar a possibilidade de múltiplas alternativas que são necessárias assumir ao longo da vida. A consciência de que a experiência humana não segue a lógica de uma linha de montagem industrial exige saber estar atento às circunstâncias e a manter a resiliência para transformar a sua vida. Neste ponto, a conceção de conversão cristã poderá funcionar como uma imagem elucidativa, visto que esta concebe a vida como um processo dinâmico, nunca finalizado, pois ao longo da existência há sempre algo que se pode aperfeiçoar, melhorar, transformar.

Na verdade, observamos como, cada vez mais, a sociedade é mutável e exige atenção e capacidade de adaptação para responder aos desafios que se colocam, que de modo muito particular se tornaram evidentes no contexto da atual pandemia SARS-CoV-2, realidade para

a qual a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode cooperar com os seus contributos educativos junto dos alunos.

Entre as reflexões finais apresentamos também aquelas que consideramos ser as limitações do nosso estudo. Se por um lado, é verdade que o estudo permitiu aceder a um volumoso conjunto de dados da parte dos alunos, tornando possível a nossa investigação, por outro, esta realidade não significa que o processo tenha ficado alheio a algumas limitações.

Um dos primeiros limites que afiguramos no nosso estudo esteve relacionado com a aplicação do questionário aberto DiERPaVi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida). A aplicação deste questionário concretizada através do professor da disciplina pode ter condicionado as respostas dos alunos, vendo-o como um teste de conhecimentos, ou a necessidade de expressar alguma deseabilidade social nas respostas.

Também relacionado com a aplicação deste instrumento, podemos referir que teria sido desejável que a sua aplicação tivesse acontecido no início do ano letivo, antes de se terem concretizado as experiências de aprendizagem, e no final do mês de maio, de modo a que o período de tempo entre as aplicações do instrumento possibilitasse um intervalo mais espaçado. Deste modo, os alunos, no segundo momento da aplicação, poderiam participar sem estarem tão suscetíveis ao cansaço, à pressão do final do ano e à proximidade dos exames nacionais de final de ciclo, dificuldades que identificámos na avaliação da aplicação deste instrumento. Contudo, a sua aplicação no final do mês de maio conduziria à perda do contributo das aprendizagens da terceira Unidade Letiva *O Projeto de Vida*, realidade que iria condicionar ainda mais os dados dos alunos.

O tempo que a aplicação dos instrumentos demorou na recolha de dados pode também afigurar-se como um limite. A extensão dos instrumentos levou a que a ficha CIP demorasse cerca de 45 minutos, cada aplicação do questionário DiERPaVi 45 + 45 minutos e os grupos de discussão 45 + 45 minutos. Esta realidade, associada a algum cansaço, pode ter contribuído para alguma desmotivação nos contributos dos alunos, de modo particular na segunda aplicação do questionário DiERPaVi.

Outro elemento que se pode constituir como limitação encontra-se no procedimento de aplicação da ficha CIP por parte do Diretor de Turma e do questionário DiERPaVi por parte do professor, realidade que pode ser associada a algum baixo controlo na recolha de dados.

Podemos, ainda, indicar como um limite a entrevista do professor ter decorrido no ano letivo seguinte ao período em que acompanhou estes alunos, podendo haver alguma contaminação justificada no contacto com outros alunos e turmas.

Todavia, não consideramos estes limites elementos frágeis do nosso trabalho. São a manifestação das contingências próprias de um processo de aprendizagem da nossa parte, que, por sua vez, poderão servir de orientação para futuras investigações. De facto, a etimologia de limite, *limes* em latim, evoca a fronteira de algo, realidade que não evoca a fragilidade, mas o campo até onde foi possível concretizar a nossa investigação.

Por outro lado, o presente estudo deixa para a comunidade não só as suas reflexões e conclusões, mas também instrumentos que poderão ser aplicados em novos estudos ou mesmo num procedimento de reflexão entre o professor e os alunos, contribuindo para o diálogo, discussão e comparação de respostas, em diferentes momentos. Concluimos que uma reformulação no número de questões pode auxiliar a recolha de dados, numa só sessão de 45 minutos, no que diz respeito ao questionário DiERPaVi e grupos de discussão, diminuindo o seu tempo de resposta.

Outra sugestão constituir-se-ia na inclusão de um grupo de controlo de alunos que não frequentem a disciplina a um estudo como o presente, tornando possível concretizar uma comparação dos dados de ambos os grupos. A inclusão de outros participantes no estudo poderia também passar pelos encarregados de educação ou diretores de turma de modo a partilharem as suas perceções sobre os contributos da disciplina junto dos alunos.

Um estudo pertinente poderia configurar-se na comparação entre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e a Educação para a Cidadania analisando a especificidade de cada uma, mas também os elementos de cooperação que ambas podem configurar face ao desenvolvimento dos alunos.

Outra sugestão de estudo seria introduzir dimensões baseadas nas teorias do desenvolvimento moral, psicossocial, da fé e religioso e analisá-las no contexto dos contributos da disciplina.

A revisão sistemática da literatura relacionada com a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica seria, também, relevante para o conhecimento científico. Este estudo permitiria analisar quais os temas do Programa que foram mais trabalhados, as principais

sugestões que as dissertações apresentam e uma série de reflexões que poderão auxiliar a equipa responsável pelo desenho do Programa da disciplina. Deste modo, seria possível superar as fragilidades identificadas em novas reformulações do Programa e na preparação dos professores da disciplina. Esta realidade permitiria um contributo para o professor de Educação Moral e Religiosa Católica, munido de competências científicas, pedagógicas e humanas, que, do meio do deserto, clama para um reconhecimento do mundo que a todos pertence e do qual todos fazem parte. Deste modo, a sua missão, de cooperar no processo em que cada aluno procura ser quem deseja ser, seria enriquecida com contributos atentos e fiéis à reflexão sobre a disciplina.

Finalmente, sugerimos o desenvolvimento de um estudo que olhasse para a disciplina à luz do Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, realidade que não seguimos tendo em conta que a sua aplicação aconteceu após a recolha dos dados do nosso estudo. O documento orientador sobre o perfil do aluno foi homologado com o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e procurou criar um quadro de referência que envolva “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2017, p. 5) cooperando com o desenvolvimento do aluno. Diante deste contexto, a disciplina de EMRC pode dar o seu contributo cooperando com os seus discentes num dinamismo que procure suscitar um espírito crítico, criatividade conhecimento e compreensão. O perfil, indicado por este Despacho, segue diferentes princípios, visões, áreas de competências e valores, onde o contributo da disciplina pode cooperar mediante a sua especificidade, como o princípio humanista que considera a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana; na visão que procura o espírito crítico, a autonomia e a valorização cultural; apresentando como valores a liberdade, a responsabilidade e a cidadania ativa; e nas áreas de competências como o desenvolvimento pessoal e a autonomia, a responsabilidade interpessoal e o pensamento crítico e criativo.

Atendendo a estas reflexões finais e respetivas conclusões, esperamos dar o nosso contributo para que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica possa continuar a ser esse espaço especial, como indica o discurso do professor, pois *a disciplina de EMRC tem efetivamente alguma coisa que lhes acrescenta e ainda que não há outro lugar na escola*

para trabalhar estas questões essenciais da vida como a disciplina de EMRC felizmente oferece, atendendo aos contributos educativos elencados em cada uma das dimensões do nosso estudo.

Tivemos oportunidade de refletir como o processo educativo na escola é complexo, realidade que exige da parte dos professores e decisores conhecimentos ao nível curricular, histórico-social, pedagógico, psicológico, mas sem nunca esquecer a dimensão humana promovida pela relação pessoal que permita ao aluno fazer o seu caminho para alcançar ser o que deseja, sem esquecer a mutabilidade própria da existência humana.

Os contributos referidos, por exemplo, ao nível do desenvolvimento global da personalidade e da reflexão sobre os valores espirituais, morais e cívicos (Lei n.º 46/86) podem contribuir para um maior esclarecimento da parte dos decisores sobre a presença da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo nacional, de modo particular analisando os elementos percecionados pelos alunos, ao nível da conceção da vida, enquanto expressão da própria dignidade e como a disciplina se constitui um espaço de esclarecimento e reflexão sobre a dignidade da vida humana. Esta realidade pode ficar ainda mais evidente recorrendo ao discurso da aluna 9121F, nos dados de um outro questionário aberto que aplicamos, mas que acabamos por não usar no estudo, quando esta aluna afirma sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica: *é uma aula em que falamos de tudo, em que podemos opinar mais e falar de assuntos do dia a dia que não falamos nas outras disciplinas.* Ou, então, o aluno 9118M: *nesta aula falamos também de aspetos que não falamos noutras aulas. Temos um bom diálogo com o professor e todas as aulas aprendemos coisas que nos interessam verdadeiramente para o dia a dia e não decorar matéria para testes.*

Seria importante, também, que estas reflexões chegassem aos encarregados de educação por meio de uma ação de divulgação dinamizada pelas equipas diocesanas responsáveis, no final do ano letivo. Por outro lado, os encarregados de educação, juntamente com os responsáveis pelo desenvolvimento programático da disciplina, deveriam cooperar na educação dos nossos alunos, contribuindo para um melhor conhecimento da disciplina, abandonando a compreensão que ainda olha a disciplina como uma catequese escolar.

Finalizamos com a consciência de que não apresentamos uma resposta definitiva e conclusiva para a resolução do nosso questionamento, mas reconhecemos a partilha com a comunidade científica, escolar e educativa de uma significativa reflexão que pode ajudar quem vive para ensinar os alunos, enquanto docente da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Deste modo, uma resposta como a do aluno 9423M que frequentou pela primeira vez a aula de Educação Moral e Religiosa Católica incrementa o ânimo de quem vive para pensar, desenvolver e aplicar o que esta disciplina pode contribuir para a vida dos alunos: *Ajudou-me bastante a crescer. É o meu primeiro ano e sinto que evolui bastante em termos de comportamento e também como pessoa.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbà, G. (2018). *Le Virtù per la Felicità. Ricerche di filosofia morale—3*. LAS.
- Adão, Á. (2002). *As Políticas Educativas nos Debates Parlamentares. O Caso do Ensino Secundário Liceal*. Afrontamento.
- Aguiar, A. (2008). *EMRC, nos Trilhos da Escola e da Família*. Universidade Católica Portuguesa.
- Alber, C., & Rechenmacher, D. (2020). Religious Education at Schools in Italy. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 85–112). Vienna University Press.
- Allas, R., Leijen, A., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Allport, G., & Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–443.
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O contributo do Projecto “PROCUR.” *Investigação e Práticas*, 5, 62–88.
- Alvarez, T., Vieira, C., & Ostrouch-Kaminska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que «Agenda» para a investigação científica e para o ensino e a formação? *Ex Aequo*, 36, 9–22. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>
- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed., pp. 19–71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed., pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed., pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed., pp. 121–143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2nd ed., pp. 357–376). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amatuzzi, M. M. (2000). O Desenvolvimento Religioso: Uma Hipótese Psicológica. *Revista Estudos de Psicologia*, 17(1), 15–30.
- Ambrosio, J. (2015). Finalidades, Domínios de aprendizagem e Metas Curriculares. Programa de EMRC, edição de 2014. *Pastoral Catequética*, 31–32, 63–81.
- Andrade, J. (2019). *Como Falar Hoje do Grande Mistério de Deus? Reflexões sobre a Unidade Letiva II do 9º ano, “Deus o grande mistério.”* Universidade Católica Portuguesa.
- Arendt, H. (1962). *The Origins of Totalitarianism* (17th ed.). Meridian Book.
- Arjona, B. A., & Aguilar, G. N. (2014). El Estudio de Caso: Alternativa de Investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades. *Perspectivas Docentes*, 54, 13–22.
- Azevedo, J. (2011). *Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação.* Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, T. (1996). *A Situação da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica nas Escolas Públicas.* Universidade Católica Portuguesa.
- Bailey, Z., Krieger, N., Agénor, M., Graves, J., Linos, N., & Bassett, M. (2017). America: Equity and Equality in Health 3 Structural racism and health inequities in the USA: evidence and interventions. *Lancet*, 389, 1453–1463.
- Balint, P. (2011). Education for Tolerance: Respecting Sameness, Not Difference. In *Religious Tolerance, Education and the Curriculum* (pp. 41–51). Sense Publishers.
- Barbosa, P. (2017). *A Dignidade da Vida Humana – a Velhice como Culminar de um Reconhecimento. Contributo da Unidade Letiva “A Dignidade da Vida Humana”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 9º ano.* Universidade Católica Portuguesa.
- Barlascini, C. (2006). *Il Fanciullo è il Padre dell’Adulto. Erik Erikson.* Amazon.

- Belinquete, J. (2011a). *História da Catequese: Vol. I*. Gráfica de Coimbra 2.
- Belinquete, J. (2011b). *História da Catequese: Vol. II*. Gráfica de Coimbra 2.
- Belinquete, J. (2017). *História do Ensino da Doutrina Cristã na Escola*. Tempo Novo.
- Berger, P. (1995). *O Dossel Sagrado. Elementos para uma Teoria Sociológica da Religião*. Edições Paulinas.
- Bernal, A. C. (2012). Funcionamiento familiar, conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en adolescentes bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 77–85.
- Bertram-Troost, G., Miedema, S., Kom, C., & Avest, I. (2015). A Catalogue of Dutch Protestant Primary Schools in the Secular Age: Empirical results. *Religion & Education*, 42(2), 202–217. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.873315>
- Bestor, A. E. (1955). *The Restoration of Learning*. Knopf.
- Bezerra, D. S., Santos, F. O., & Fernandes, S. C. (2018). Relações entre Julgamento Moral, Racismo e Empatia em Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1130–1147. <https://doi.org/10.1590/198053145156>
- Bisin, A., & Verdier, T. (2000). Beyond the melting pot: Cultural transmission, marriage, and the evolution of ethnic and religious traits. *The Quarterly Journal of Economics*, 115, 955–988.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The Development of Identity. A Critical Analysis from the Perspective of the Self as Subject. *Developmental Review*, 15, 404–433.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Boléo, Ma. (1996). *A Educação Intercultural na Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Brambilla, F. (2009). La Dimensione Educativa della Formazione Cultural. In *L’Insegnamento della Religione Cattolica per la Persona* (pp. 7–21). Centro Ambrosiano.
- Bråten, O. (2009). *A Comparative Study of Religious Education in State Schools in England and Norway*. University of Warwick.

- Bråten, O. (2013). Comparative Studies in Religious Education: The issue of methodology. *Religion & Education*, 40(1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>
- Brito, M. (2017). *O Desafio do Acolhimento. Reflexão a partir da Unidade Letiva 1 do 9º ano do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica: A Dignidade da Vida Humana*. Universidade Católica Portuguesa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design* (Harvard University Press).
- Bronk, K. C., Finch, W. H., & Talib, T. L. (2010). Purpose in life among high ability adolescents. *High Ability Studies*, 21(2), 133–145.
- Bronstein, M., Pennycook, G., Bear, A., Rand, D., & Cannon, T. (2019). Belief in Fake News is Associated with Delusionality, Dogmatism, Religious Fundamentalism, and Reduced Analytic Thinking. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8, 108–117.
- Bruce, R. T., & Bailey, B. (2014). Religious Issues in English Education: An examination of the field. *Religion & Education*, 41(3), 310–328. <https://doi.org/10.1080/15507394.2014.884893>
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio d'Água Editores.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). Developments in Qualitative Data Analysis: An introduction. In *Analyzing Qualitative Data* (pp. 1–17). Routledge.
- Buezas, T. C. (2007). Migraciones y Racismo: Actitudes de Adolescentes Españoles y Portugueses Ante Otros Pueblos y Culturas. *Antropológicas*, 10, 43–68.
- Cabral, G. (2013). *O Deus do Reino. Análise Teológica, Filosófica, Pedagógica e Didática da Segunda Unidade Letiva do Nono Ano do Ensino Básico*. Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, R. (2008). Moral racional e moral religiosa. *Brotéria*, 166(2), 163–169.
- Caetano, R. (2013). *A (Des)Construção do Ensino da Religião e Moral na Escola Pública: Enquadramento Legislativo (1910 – 2004)*. Universidade Católica Portuguesa.

- Camargo, S. P., Abaid, J. L., & Giacomoni, C. H. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 241–250.
- Campos, B. (1992). A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa. In *Formação Pessoal e Social* (pp. 13–33). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canastra, F. (1994). *As Origens das Aulas de Religião e Moral nas Escolas Públicas em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa.
- Canastra, F. (1997). *Os Programas de Educação Moral e Religiosa Católica e a Prática Docente. Um Contributo para o Estudo das Concepções Curriculares dos Professores do Âmbito do 3.º Ciclo*. Universidade Católica Portuguesa.
- Capinha, A. (2018). *Teologia da Fragilidade e Projeto de vida. Integração do tema da fragilidade na Unidade Letiva 3 do 9.º ano de EMRC, a partir de uma reflexão teológica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Carmona, C. (2000). *Formação Contínua de Professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Estudo exploratório de necessidades de formação*. Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, A. (2006). *A Paz e a Educação Ética Cristã. Cultura e Escola ao Serviço da Personalidade Pacíficadora*. Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, C. S. (2015). Pressupostos Epistemológicos e Pedagógicos do Desenvolvimento Curricular em Educação Mora e Religiosa Católica, Edição 2014. *Pastoral Catequética*, 31–32, 29–61.
- Carvalho, M. J., & Soares, T. (2019). Evolução Histórico-Legal do Regime de Gestão e Administração da Escola Pública Portuguesa: Dos Descobrimentos até à Primeira República. *Revista História Da Educação (Online)*, 23, 1–33. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80154>
- Carvalho, R. (2011). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (5th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cast, A. (2004). Role-Taking and Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 67(3), 296–309.

- Charmet, G. P. (2010). *Fragile e Spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Economica Laterza.
- Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Role-Playing. Methods, in the Classroom*. Science Research Associates.
- Chung, H. L., Monday, A., & Perry, A. (2017). Promoting the Well-being of Urban Youth through Drama-based Peer Education. *Am J Health Behav*, 41(6), 728–739. <https://doi.org/10.5993/AJHB.41.6.7>
- Cockburn, T. (2005). Children and the Feminist Ethic of Care. *Childhood*, 12(1), 71–89.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Cohen-Zada, D., & Elder, T. (2018). Religious pluralism and the transmission of religious values through education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 150, 325–349.
- Coimbra, J. L. (1997). O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13–14, 21–27.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The Measurement of Moral Judgment. Theoretical Foundations and Research Validation: Vol. I*. Cambridge University Press.
- Comênio, J. (1657). *Didáctica Magna* (6th ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Concílio Ecuménico Vaticano II (1966). Gravissimum Educationis. In *AAS 58* (pp. 728–739). Libreria Editrice Vaticana.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2002). Educação: Direito e dever—Missão nobre ao serviço de todos. *Lumen*, 63(III–1), 42–55.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2006). Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade. *Lumen*, 67(III–3), 48–53.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2008). A Escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana. *Lumen*, 69(III–6), 60–68.
- Congregação para o Clero (1997). *Directório Geral da Catequese*. Gráfica de Coimbra.

- Conselho Pontifício para a Promoção da Nova Evangelização (2020). *Directório para a Catequese*. SNEC.
- Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (2008). *L'Insegnamento della Religione risorsa per l'Europa*. Elledici.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale* (2nd ed.). Il Mulino.
- Corbett-Hemeyer, J. (2016). *Religion in America* (7th ed.). Routledge.
- Cortinhas, A. (2006). *Os Professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Um estudo sobre os factores de (in)satisfação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Costa, A. (2011). *Educação dos Valores: A Educação Moral e Religiosa Católica entre a Família e a Escola*. Universidade Católica Portuguesa.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the School Build a New Social Order?* Day.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Free Press.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Debray, R. (2002). *L'Enseignement du Fait Religieux dans l'École Laïque*. Odile Jacob.
- Delgado, I. (2019). *Proposta Ético-Teológica de Aperfeiçoamento da Unidade Letiva I: "A Dignidade da vida humana" do 9º Ano, à luz do pensamento de Marciano Vidal*. Universidade Católica Portuguesa.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Asa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage.
- Dessen, M., & Guedea, M. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o Foco de Análise. *Paidéia*, 15(30), 11–20.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77–80.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* Macmillian.
- Dewey, J. (1933). *How We Think.* Gateway.
- Doll, R. (1992). *Curriculum Improvement: Decision making and process.* Allyn & Bacon.
- Due, P., Holstein, B., Lund, R., Modvig, J., & Avlund, K. (1999). Social relations: Network, support and relational strain. *Social Science & Medicine*, 48, 661–673.
- Eck, D. (2007). Prospects for Pluralism: Voice and vision in the study of religions. *Journal of the American Academy of Religion*, 75(4), 743–776.
<https://doi.org/doi:10.1093/jaarel/lfm061>
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes.*
- Encarnação, H. (2012). *A Dignidade da Vida Humana. Reflexão sobre a unidade letiva um – A dignidade da vida humana – do Manual de Educação Moral e Religiosa Católica do 9º ano do Ensino Básico.* Universidade Católica Portuguesa.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed.* W. W. Norton & Company.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *Health Evidence Network Synthesis Report 67. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review.* World Health Organization.
- Fernandes, F., & Gonçalves, C. (2012). Escolhas Vocacionais dos Jovens: Projetos Pessoais ou Projetos Familiares? *Revista AMAzônica*, 8(1), 173–184.
- Fernandes, L. (2015). *A Questão de Deus na Educação, Hoje. Uma reflexão a partir da Unidade Letiva “Deus, o grande Mistério” do 9º ano do Ensino Básico do programa de Educação Moral e Religiosa Católica.* Universidade Católica Portuguesa.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus Group. In *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170–198). Sage.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). Sage.
- Floresta, J. K. (2020). Forming Views towards People of Different Faith: School’s Religious Culture and the Perceptions of Students who Experience Conflict in Mindanao. *Religious Education*, 115(2), 129–144.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1675446>

- Folque, A. (2011). Religion in Public Portuguese Education. In *Religion in Public Education* (pp. 399–424). European Consortium for Church and State Research.
- Fontes, P. (2013). Educação, Religião e Laicidade em Portugal na Época Contemporânea: O debate acerca da “educação religiosa” na escola pública. In *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX* (pp. 223–251). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fotiou, S. (2020). Religious Education at Schools in the Republic of Cyprus. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 41–55). Vienna University Press.
- Fowler, J. (1995). *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. HarperOne.
- Freire, L. (2008). *As Religiões Abraâmicas*. Universidade Católica Portuguesa.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (51st ed.). Paz e Terra.
- Freitas, R. P. de A., Andrade, S. C., Spyrides, M. H. C., Micussi, M. T. A. B. C., & Sousa, M. B. C. (2017). Impacto do apoio social sobre os sintomas de mulheres brasileiras com fibromialgia. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 57(3), 197–203. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbr.2016.05.002>
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-Estar Subjectivo. Factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Quarteto.
- Garcés, C. (2020). Religious Education at Schools in Spain. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 161–191). Vienna University Press.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gellel, A.-M. (2020). Religious Education at Schools in Malta. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 113–137). Vienna University Press.
- Gialdino, I. V. (2006). La Investigación Cualitativa. In *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.
- Gomes, M. Â. (1997). O Perfil do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Pessoa, Cultura e Fé* (pp. 83–94). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gomes, P. (2016). *Dignidade da Vida Humana. Contributo teológico, pedagógico e didático para a unidade letiva 1 do programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 9º ano de escolaridade*. Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, A. (2015). Ensino Religioso na Escola Pública: Razões para sua (in)viabilidade. *Protestantismo Em Revista*, 38, 23–39.
- Gonçalves, C. (2019). Os Contributos da Espiritualidade para o Desenvolvimento Humano Biopsicossocial. *Revista de Espiritualidade*, 106–107, 85–104.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. L. (2016). Orientar nas sociedades líquidas e da incerteza: Um desafio para a investigação e intervenção em orientação vocacional. In *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal* (pp. 37–59). Universidade de Santiago de Compostela.
- Gonçalves, C., & Rocha, V. (2019). O Impacto da Consultoria Parental no Desenvolvimento Vocacional: Uma Intervenção com alunos do 9.º ano de escolaridade e seus respetivos pais. *Psychologica*, 62(2), 41–59. https://doi.org/10.14195/1647-8606_62-2_3
- Goodman, P. (1964). *Compulsory Mis-education*. Horizon.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança—Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Gorzycza, J. (2011). *Essere per l'altro. Fondamenti di etica filosofica*. Gregorian & Biblical Press.
- Gouveia, J. (2013). Religious Education in Portugal. In *The Routledge International Handbook of Religious Education* (pp. 281–289). Routledge.
- Graça, J. (2009). *A EMRC e o Diálogo Cultura-Fé como um Contributo Significativo de (re) Leitura Existencial e Social no Ato Educativo*. Universidade Católica Portuguesa.
- Grácio, R. (1988). História da história da educação em Portugal: 1945-1978. In *História da Educação em Portugal* (pp. 19–66). Livros Horizonte.
- Greene, M. (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Wadsworth.
- Griep, R. H., Chor, D., Faerstein, E., Werneck, G., & Lopes, C. (2005). Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(3), 703–714.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289.
- Guerreiro, L. (n.d.). *Operação das Opções: + √ × =? Ter ou Ser Igual a Incógnita. Contributo para a terceira Unidade Letiva do 9º ano “O Projeto de Vida”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Hartwick, J. (2015). Public School Teachers’ Beliefs in and Conceptions of God: What teachers believe, and why it matters. *Religion & Education*, 42(2), 122–146. <https://doi.org/10.1080/15507394.2014.944065>
- Hughes, C. (2005). *Filosofia della Religione. La prospettiva analitica*. Editori Laterza.
- Hutchins, R. M. (1963). *A Conversation on Education*. Center for the Study of Democratic Institutions.
- Imoda, F. (2005). *Sviluppo Umano, Psicologia e Mistero*. EDB.
- Ipgrave, J., Knauth, T., Körs, A., Vieregge, D., & von der Lippe, M. (2018). Religion and Dialogue in the City: An introduction. In *Religion and Dialogue in the City. Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (pp. 9–20). Waxmann.
- Jacinto, L. M. J. (2020). Evolução do Voluntariado em Portugal (2002-2020). *Revista Da UI_IPSantarém*, 8(2), 157–168.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.
- Jäggle, M., & Jäger, M. (2020). Religious Education at Schools in Portugal. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 139–160). Vienna University Press.
- Jahn, G. M., & Dell’Aglia, D. D. (2017). A Religiosidade em Adolescentes Brasileiros. *Revista de Psicologia Da IMED*, 9(1), 38–54.
- Jiang, S., Shen, J., Smith, B., & Kibler, K. (2020). Science identity development: How multimodal composition mediates student role-taking as scientist in a media-rich learning environment. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09816-y>

- Junqueira, Sérgio. (2007). Por Que Ensinar “Ensino Religioso” na Escola? Uma identidade pedagógica. *Revista Lusófona de Ciências Das Religiões*, 12, 141–148.
- Junqueira, Sergio, & Catarino, F. (2015). Ensino Religioso: Concepções e Compreensões—Portugal e Brasil. *Ciências Da Religião: História e Sociedade*, 13(1), 136–164.
- Kallioniemi, V., Schihalejev, O., Kuusisto, A., & Poulter, S. (2018). Estonian and Finnish Pupils’ Experiences of Religious Issues and Views on the Place of Religion in School. *Religion & Education*, 45(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1355176>
- Kant, I. (1992). *A religião nos limites da simples razão*. Edições 70.
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70.
- Koenig, H., & Bussing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A Five-Item Measure for Use in Epidemiological Studies. *Religions*, 1, 78–85. <https://doi.org/10.3390/rel1010078>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Harper & Row.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha. A ferida mortal*. Vozes.
- Lambelho, F. (2008). *A Dignidade da Vida Humana*. Universidade Católica Portuguesa.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. (2010). *Designing & Conducting Ethnographic Research: An introduction* (2nd ed.). AltaMira Press.
- Levinas, E. (2008). *Totalidade e Infinito*. Edições 70.
- Lewis, B. (2012). The Impact of Religious Studies Courses: Measuring change in college students’ attitudes. *Religion & Education*, 39(3), 284–307. <https://doi.org/10.1080/15507394.2012.716345>
- Lima, L. (2014). E Depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 137–155.
- Lima, M. (2013). *A Parábola do Bom Samaritano e a Dignidade Humana. Reflexão crítica sobre a Unidade Letiva Um do Nono Ano*. Universidade Católica Portuguesa.
- Lima, P. (2013). *A família: Natureza, identidade e missão. Análise dos programas, dos manuais e das planificações de EMRC. Estudo exploratório no Ensino Básico*. Universidade do Minho.

- Lind, G. (2000). The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development. *Journal of Educational Research*, 10, 9–15.
- Locke, J. (1829). *An Essay Concerning Human Understanding* (27th ed.). Thomas Tegg.
- Lockley-Scott, A. (2019). Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study. *Religion & Education*, 46(1), 40–58. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577707>
- Machado, E. (2019). *O Risco de Ser. Contributos da unidade letiva “A Dignidade da Vida Humana”, do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, para a atual crise dos refugiados*. Universidade Católica Portuguesa.
- Magalhães, J. (2018). Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. *Historia y Memoria de La Educación*, 7, 269–298. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18733>
- Marinho, V. (2005). *O Namoro na Adolescência: Concepções dos Alunos de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, R. (1992). A Educação Sócio-Moral. Uma análise curricular do ensino básico em Portugal. In *Formação Pessoal e Social* (pp. 77–95). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Martins, J. (2003). *O Ensino da Religião nas Escolas Públicas: A Educação Moral e Religiosa Católica no Ensino Público*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Martins, P. de O., Trindade, Z. A., & Almeida, Â. M. de O. (2003). O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555–568.
- Mead, G. (1972). *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist* (18th ed.). The University of Chicago Press.
- Mendonça, A. M. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994—2000)*. Universidade da Madeira.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Universidade do Porto.
- Milton, J. (2013). A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual. *Pastoral Catequética*, 26, 83–88.

- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Mitropoulou, V. (2020). Religious Education at Schools in Greece. In *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe* (pp. 57–84). Vienna University Press.
- Moita, F. (2013). A Missão do Professor de EMRC no Contexto da Escola Atual. *Pastoral Catequética*, 26, 53–74.
- Moore, D. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. Palgrave Macmillan.
- Moreira, C. (2012). *Para uma Legitimação Cultural do Ensino da Religião*. Comissão da Liberdade Religiosa.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill*. Hart.
- Nespor, J. (2006). Finding Patterns with Field Notes. In *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 297–308). American Educational Research Association.
- Neves, A. (2013). *Dignidade da Vida Humana. Reflexão filosófico-teológica e pedagógico-didática da Unidade 1 do programa de EMRC do 9º ano de escolaridade*. Universidade Católica Portuguesa.
- Nkeramihigo, T., & Salatiello, G. (2010). *Pensare la religione*. Chirico.
- Oliveira, M. (1997). *Os Valores para a Cidadania no Ensino da Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira, P. de A. R., & Panasiewicz, R. (2014). Tendências religiosas entre a população universitária: Um estudo de caso. *Horizonte*, 12(36), 1160–1189. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2014v12n36p1160>
- Oliveira, S. (2014). *A Multiculturalidade na Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Nova de Lisboa.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Continuum.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pajer, F. (2012). *Escuela y Religión en Europa. Un camino de cincuenta años (1960-2010)*. PPC Editorial.

- Pajer, F. (2016). Religião, Religiões, Escola Pública: Modelos, problemas e desafios do continente europeu. In *Desafios do Ensino Religioso numa Sociedade Laicizada* (pp. 9–33). Edições Universitárias Lusófonas.
- Pajer, F. (2017). *Dio in Programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. La Scuola.
- Patel, A., Hartberg, Y., & Klemm, W. R. (2018). Influences of Large State Research University on Student Religious Beliefs and Practices. *Religion & Education*, 45(2), 129–154. <https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1462645>
- Peixoto, M. (2016). O Ensino Religioso Escolar. In *Desafios do Ensino Religioso numa Sociedade Laicizada. Fórum Internacional de Ensino Religioso* (pp. 49–61). Edições Universitárias Lusófonas.
- Pereira, A. (2017). *A Dignidade da Vida Humana na Pessoa com Necessidades Educativas Especiais. Uma reflexão a partir da Unidade Letiva “Dignidade da Vida Humana” do 9.º ano do Ensino Básico do programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, M. (2019). *À Primeira Vista: Casamos ou Não? Questão de partida para pensar o sentido do sacramento do matrimónio, no contexto da lecionação da unidade letiva o Projeto de Vida do programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. (2014). A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), 13–19. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.000>
- Pintassilgo, J., & Rodrigues, M. (2013). Centros Escolares Republicanos. In *Dicionário de História da I República e do Republicanismo: Vol. I*. Assembleia da República.
- Pinto, D. (2014). *Para uma Pedagogia ao Serviço da Vida. Uma abordagem a partir da Unidade Letiva I do 9.º ano: Dignidade Humana*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, P. (2018). *Disciplina Religiões do Mundo. Um projeto integrado no projeto REC XXI (Religião, Educação e Cidadania)*. Edições Universitárias Lusófonas.

- Pinto, T. (2020). *A Educação Moral e Religiosa num país em processo de descaticização: As representações programáticas dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto*. Universidade do Porto.
- Plummer, K., & Hilton, J. (2014). Measuring the Impact of Religious-Oriented Courses on Spirituality/Religiosity-Related Outcomes in Higher Education. *Religion & Education*, 41(2), 134–150. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.862138>
- Policarpo, J. (1997). A Educação Moral e Religiosa Católica ao Serviço da Construção da Pessoa. In *Pessoa, Cultura e Fé* (pp. 57–62). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Porter, A. (2008). Role-Playing and Religion: Using Games to Educate Millennials. *Teaching Theology and Religion*, 2(4), 230–235.
- Post, S. (2005). Altruism, Happiness, and Health: It's Good to Be Good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66–77.
- Preto, S. (1978). *Educação Humanista. Características de professores e seus efeitos sobre os alunos*. Cortez & Moraes.
- Ramírez, R. H., Villar, M. B., & Jambrina, J. J. (2015). El tratamiento del suicidio en la prensa española: ¿efecto werther o efecto papageno? *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(125), 123–134. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000100009>
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003). Carrying out Qualitative Analysis. In *Qualitative Research Practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 219–262). Sage.
- Rocha, N. (2012). *A Dignidade da Pessoa Humana. Exposição crítica sobre um texto de Jürgen Moltmann*. Universidade Católica Portuguesa.
- Rodríguez, A. (2017). Role-Taking. El Ponerse en Lugar de Otro como Hecho y Virtud Espistémica (De Sustitución a Suplantación). *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 8, 39–66.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como Projecto. O papel das escolas e dos professores. In *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico* (pp. 11–21). Porto Editora.

- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2011). Currículo e Didáticas. Percursos do conhecimento profissional. In *Um Currículo de Currículos* (pp. 47–53). Edições Cosmos.
- Roszak, T. (1969). *The Making of a Counter Culture*. Doubleday.
- Rothgangel, M., Rechenmacher, D., & Jäggle, M. (2020). *Religious Education at Schools in Europe. Part 6: Southern Europe*. Vienna University Press.
- Sacristán, J. G. (1988). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Salottolo, D. (2018). *Solidarietà e Modernità. Saggio sulla filosofia di Émile Durkheim*. Meltemi.
- Santos, P. (2019). *Análise da Unidade Letiva 2 do 9º ano – Deus, o Grande Mistério – a partir de Régis Debray—“Qu’est-ce qu’un fait religieux?”* Universidade Católica Portuguesa.
- Schihalejev, O. (2013). Religious Education Influencing Students’ Attitudes: A Threat to Freedom? *Religion & Education*, 40(1), 20–34. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745366>
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. SNEC.
- Serralheiro, D. (1996). *O Acto Educativo Religioso e Moral*. Université de Montréal.
- Serrão, J., & Marques, A. H. R. de O. (1991). *Portugal da Monarquia para a República*. Editorial Presença.
- Serrão, J., & Marques, A. H. R. de O. (1992). *Portugal e o Estado Novo*. Editorial Presença.
- Sheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Charles C Thomas.
- Silva, A. (1996). *Educar para o Ambiente. Contributos da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, A. B., Matos, M. G., & Diniz, José Alves. (2010). Idade, género e bem-estar subjectivo nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39–61. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_44-2_3

- Silva, A. G. (1997). A Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica na Área de Formação Pessoal e Social. In *Pessoa, Cultura e Fé* (pp. 67–82). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, C. (2007). *Factores de Escolha de EMRC em Alunos do Ensino Secundário*. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva Gonçalves, L. M. (2016). *A EMRC na Escola Pública na Diocese de Coimbra. Perceção de alunos sobre a Relevância da Disciplina e o Perfil do Professor*. Universidade de Coimbra.
- Silva, H. (2016). *Família, um Projeto de Vida. Reflexão no contexto da Unidade Letiva 3 do 9º ano*. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. (2017). *A Vida como Projeto- Problemática na Adolescência. Uma abordagem centrada na unidade letiva 3 do 9º ano, “Projeto de Vida”, do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Sirgy, M. J. (1998). Materialism and Quality of Life. *Social Indicators Research*, 43(3), 227–260.
- Snook, I. (1972). *Indoctrination and Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Sousa, A. (2013). *Aprender, Refletindo sobre um Percurso Profissional*. Universidade Católica Portuguesa.
- Sousa, M. (2009). *Desenvolvimento Cívico e Religioso do Conceito de Dignidade Humana*. Universidade Católica Portuguesa.
- Sprinthall, N. (1994). Counseling and Social Role Taking: Promoting Moral and Ego Development. In *Moral Development in the Professions. Psychology and Applied Ethics* (pp. 85–100). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso* (2nd ed.). Ediciones Morata.
- Stoer, S. (2008). A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17–48.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Tavistock.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. Macmillan.

- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Teixeira, A. (2012a). A adolescência e a juventude como culturas. Os quadros sociais da experiência crente. *Theologica*, 47(1), 99–113.
- Teixeira, A. (2012b). *Identidades Religiosas em Portugal: Representações, Valores e Práticas*. Centro de Estudos de Religiões e Culturas.
- Thiessen, E. J. (2001). *In Defence of Religious Schools and Colleges*. McGill-Queen's University Press.
- Tillich, P. (1957). *Dynamics of Faith*. Harper & Brothers.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (3rd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, J. (2017). *Deus e o Mundo Envolvidos pelo Mistério. Uma reflexão a partir da Unidade Letiva "Deus, o grande Mistério" do 9.º ano do Ensino Básico do programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Universidade Católica Portuguesa.
- Valls, R. (2015). El concepto de dignidad humana. *Revista de Bioética y Derecho*, 5, 278–285.
- Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e Sociedade no Projeto de Vida de Adolescentes em Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57–70.
- Vares, S. (2011). Reprodução Social e Resistência Política na Escola Capitalista: Um retorno às teorias reprodutivas. *Educação Unisinos*, 15(2), 133–141. <https://doi.org/10.4013/edu.2011.152.05>
- Veiga, M. A. (1982). Doutrinação: Fogo cruzado em filosofia da educação. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 38(4), 384–395.
- Velho, G. (1994). *Projeto e Metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Zahar.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 128–136.
- Vieira, C., Alvarez, T., & Ferro, M. (2017). Questões de Género e Cidadania: Reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In *Diálogos Freireanos. A educação*

- e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 701–716). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Vikdahl, L., & Skeie, G. (2019). Possibilities and Limitations of Religion Related Dialog in Schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*, 46(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- von der Lippe, M. (2009). Scenes from a classroom: Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. In *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of classroom interaction in European countries* (pp. 174–193). Waxmann.
- von der Lippe, M. (2011). Young people’s talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13–15. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543590>
- Wardekker, W., & Miedema, S. (2001). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, 96(1), 36–48. <https://doi.org/10.1080/00344080120950>
- Weisse, W. (2009). *REDCo—Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?* Universität Hamburg.
- Weisse, W. (2010). REDCo: A European Research Project on Religion in Education. *Religion & Education*, 37, 187–202. <https://doi.org/10.1080/15507394.2010.513937>
- Weisse, W. (2019). The European Research Project ReDi: Religion and Dialogue in Modern Societies. An Overview. *Religion & Education*, 46(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577709>
- White, K. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 857–866.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 1–9.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A., & Flanagan, C. (2016). Developmental Change in Social Responsibility During Adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130–142. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000067.supp>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3rd ed.). Sage.

- Yocum, R. (2014). Spiritual Development and Education: A sequential mixed-methods approach. *Religion & Education*, 41(1), 80–99. <https://doi.org/10.1080/15507394.2012.716351>
- Yorulmaz, A., & Tosun, A. (2012). The Effect of Education on Cohabitation of Different Cultures in Antakya (Antioch) and Expectations of Formal Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2111–2115.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa (10 – 04 – 1976). *Diário da República*, n.º 86/1976, série I, 738 – 775.
- Lei n.º 4/71 (21 – 08 – 1971). *Diário do Governo*, n.º 197/1971, série I, 1193 – 1195.
- Lei n.º 65/79 (04 – 10 – 1979). *Diário da República*, n.º 230/1979, série I, 2563 – 2564.
- Lei n.º 46/86 (14 – 10 – 1986). *Diário da República*, n.º 237/1986, série I, 3067 – 3081.
- Lei n.º 115/97 (19 – 09 – 1997). *Diário da República*, n.º 217/1997, série I-A, 5082 – 5083.
- Lei n.º 16/2001 (22 – 06 - 2001). *Diário da República*, n.º 143/2001, série I-A, 3666 – 3675.
- Lei n.º 49/2005 (30 – 08 – 2005). *Diário da República*, n.º 166/2005, série I-A, 5122 – 5138.
- Lei n.º 85/2009 (27 – 08 – 2009). *Diário da República*, n.º 166/2009, série I, 5635 – 5636.
- Decreto-Lei n.º 36:507 (17 – 09 – 1947). *Diário do Governo*, n.º 216/1947, série I, 879 – 887.
- Decreto-Lei n.º 323/83 (05 – 07 – 1983). *Diário da República*, n.º 152/1983, série I, 2433 – 2434.
- Decreto-Lei n.º 286/89 (29 – 08 - 1989). *Diário da República*, n.º 198/1989, série I, 3638 – 3644.
- Decreto-Lei n.º 407/89 (16 – 11 - 1989). *Diário da República*, n.º 264/1989, série I, 5017 – 5031.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 (30 – 08 – 2001). *Diário da República*, n.º 201/2001, série I-A, 5569 – 5572.
- Decreto-Lei n.º 70/2013 (23 – 05 – 2013). *Diário da República*, n.º 99/2013, série I, 3031 – 3033.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (06 – 07 – 2018). *Diário da República*, n.º 129/2018, série I, 2928 – 2943.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 (13 – 03 – 2020). *Diário da República*, n.º 52/2020, série I, 22-(2) – 22-(13).

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 (13 – 04 – 2020). *Diário da República*, n.º 72/2020, série I, 86-(9) – 86-(19).

Decreto n.º 36:508 (17 – 09 – 1947). *Diário do Governo*, n.º 216/1947, série I, 888 – 927.

Decreto n.º 187/75 (04 – 04 – 1975). *Diário da República*, n.º 79/1975, série I, 517 – 518.

Despacho n.º 52/79 (22 – 01 – 1980). *Diário da República*, n.º 18/1980, série II, 287.

Despacho n.º 5306/2012 (18 – 04 - 2012). *Diário da República*, n.º 77/2012, série II, 13952 – 13953.

Despacho n.º 6809/2014 (23 – 05 – 2014). *Diário da República*, n.º 99/2014, série II, 13368 – 13369.

Despacho n.º 6478/2017 (26 – 07 – 2017). *Diário da República*, n.º 143/2017, série II, 15484.

Despacho n.º 6944-A/2018 (19 – 07 – 2018). *Diário da República*, n.º 138/2018, série II, 19734-(2).

Despacho n.º 8476-A/2018 (31 – 08 – 2018). *Diário da República*, n.º 168/2018, série II, 24652-(14).

Despacho Normativo n.º 6-A/90 (31 – 01 – 1990). *Diário da República*, n.º 26/1990, série I, 434-(2).

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha CIP (Caraterização Inicial dos Participantes)



Ficha de Caraterização

1 – Aluno

- 1.1 – Sexo _____
1.2 – Ano _____
1.3 – Turma _____
1.4 – N.º _____
1.5 – Idade _____
1.6 – Freguesia onde moras _____
1.7 – Encarregado de Educação (Assinala com X) Pai Mãe Outro

2 – Composição do Agregado Familiar

Escreve, nas seguintes linhas, as informações pedidas.

- 2.1 – Escolaridade do pai (ano de escolaridade ou grau académico) _____
2.2 – Profissão do pai _____
2.3 – Escolaridade da mãe (ano de escolaridade ou grau académico) _____
2.4 – Profissão da mãe _____

3 – Vida Escolar

Nas seguintes perguntas indica com um X na opção **Sim** ou **Não**

	Sim	Não
3.1 – Frequentaste o ensino pré-escolar?		
3.2 – Frequentaste esta escola no ano anterior?		
3.3 – Os teus pais acompanham-te no estudo?		
3.4 – Repetiste algum ano?		

4 – Experiência com o Religioso

Nas seguintes perguntas indica com um X na opção **Sim**, **Não** ou **Não sei**.

	Sim	Não	Não sei
4.1 – A tua mãe é católica praticante?			
4.2 – O teu pai é católico praticante?			
4.3 – Achas que a tua família (os teus pais) é religiosa?			
4.4 – Na tua família existe alguma prática religiosa que não seja a católica?			

(Continua na página seguinte)

Nas seguintes perguntas indica com um X na opção **Sim** ou **Não**.

	Sim	Não
4.5 – Em tua casa é habitual falar-se sobre assuntos religiosos?		
4.6 – Os teus pais deram-te uma educação religiosa?		
4.7 – Costumas ir à missa?		
4.8 – Andas na catequese?		
4.9 – Terminaste o percurso de catequese?		
4.10 – Andaste na catequese?		

4.11 – Se respondeste **Sim** na pergunta 4.10 assinala com X todos os anos em que frequentaste a catequese.

1º ano		3º ano		5º ano		7º ano	
2º ano		4º ano		6º ano		8º ano	

	Sim	Não
4.12 – Participaste em alguma atividade de voluntariado?		

4.13 – Se respondeste **Sim** na pergunta 4.12 descreve que atividade de voluntariado (ajuda a outras pessoas e/ou à comunidade) fizeste e o número de vezes.

5 – Relação com a Disciplina de EMRC

Nas seguintes perguntas indica com um X na opção **Sim** ou **Não**

	Sim	Não
5.1 – Neste ano frequentas a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica?		

5.2 – De quem foi a decisão de frequentares ou não frequentares a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica?

5.3 – Quais são as razões para frequentares ou não frequentares a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica?

	Sim	Não
5.4 – Em algum ano anterior frequentaste a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica?		

5.5 – Se respondeste **Sim** na pergunta 5.4 assinala com X todos os anos em que frequentaste a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

1º ano		3º ano		5º ano		7º ano	
2º ano		4º ano		6º ano		8º ano	

Obrigado pela tua colaboração

Anexo 2 – Questionário Aberto DiERP a Vi (Dimensões do Ensino Religioso Para a Vida)



Questionário

Car@ alun@, quero desde já agradecer a tua disponibilidade para participares neste estudo sobre temas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e moral dos alunos. Peço que respondas com sinceridade a todas as questões que se seguem pois só assim este estudo poderá ter validade, com a certeza de que as tuas respostas são confidenciais e apenas para efeito de investigação.

Ano* _____ Turma* _____
Número* _____

***Estas informações apenas serviram para se realizar o cruzamento das diferentes informações que o aluno prestará ao longo do estudo.**

1. Na tua opinião, existe alguma fase da vida que tenha mais valor do que outras? Justifica dando um exemplo.

2. Que situações poderão levar alguém a pôr fim à sua vida? Que razões achas importantes para não o fazer?

3. Que acontecimentos já presenciaste em que se manifestou o respeito pelo valor da vida de alguém? Porque é que consideras que a vida foi valorizada nesse acontecimento?

4. Que ações consideras importante acontecerem ou serem desenvolvidas por ti, para que te sintas realizado? Porquê?

5. Quando uma escola constitui turmas com meninos e meninas de outras culturas (hábitos de vida diferentes, origem diferente, religião diferente) como reagem os colegas e os pais dos colegas? O que pensas sobre isto? Porquê?

6.1. Existem várias iniciativas sociais e comunitárias que procuram ajudar os mais necessitados. Entre essas iniciativas indica uma que consideras útil. Porquê?

6.2. Já participaste em alguma dessas ações? O que te levou a participar ou a não participar?

7.1. O que dirias a alguém que defende atitudes racistas? Porquê?

7.2. Que justificações dão as pessoas que têm atitudes racistas? Pensas de outra forma? Explica porquê?

8. Descreve uma situação em que alguém está a ser usado (manipulado) por outra pessoa. Justifica porque é que indicaste esse exemplo e o que achas da atuação dessa pessoa que usa outra. Porquê?

9. Por vezes há pessoas que arriscam a sua vida e da família para defender ou ajudar outras que são maltratadas (porque são diferentes). O que pensas sobre isto? O que levará essas pessoas mesmo assim a agirem dessa forma?

10. Que ações e valores uma pessoa pode realizar que manifestam que ela é religiosa? Dá exemplos que conheças e explica a tua opinião.

11. Que objetivos achas que o ser humano tem na vida, para além da sua realização e bem-estar? Dá exemplos e justifica.

12. Quais as razões que levam as pessoas a seguirem uma determinada religião?

13. Que interesse os templos, pinturas, esculturas, ou textos de literatura religiosas têm para as pessoas que não pertencem às respectivas religiões? Explica porquê.

14. Procura descrever o que sentirias se fosses para outro país, sendo a única pessoa da tua religião numa turma.

15. Achas que existe alguma relação entre o que idealizamos no presente e o que seremos no futuro? Explica dando exemplos.

16. O que leva algumas pessoas que tu conheces a sentirem-se felizes e realizadas? Porquê?

17. Indica as tuas notas, do final do primeiro período, na seguinte tabela.

Português	Inglês	Francês	História	Matemática	Físico-química	Geografia	Ciências	Educação Visual	Educação Física	EMRC

Obrigado pela colaboração.

Anexo 3 – Guião Grupo de Discussão com Alunos

Guião

Tópico 1 – Vida humana (intra e interpessoal)

A –

Nas respostas dos inquéritos apareceram respostas em que diziam que a vida é uma oportunidade de aprendizagem e para ser quem somos.

Concordam? Porquê?

Em que medida as aulas de EMRC contribuíram para essa opinião?

O que foi trabalhado?

Entre as fases da vida mais destacadas nos inquéritos está a infância e a adolescência.

O que é que estas fases têm de especial?

B –

Nos inquéritos aparecem respostas onde se justificava o suicídio com problemas de saúde como depressão, o sofrimento ou a separação de alguém.

Essas razões, para vós, justificam o pôr fim à vida? Porquê?

C –

A realização pessoal é diferente para cada pessoa.

Entre as ações apresentadas nas respostas surgem as relacionadas com o nível académico, bem-estar, profissional, familiar, lazer, material, de ajuda aos outros.

Qual a vossa opinião?

D –

O voluntariado junto dos sem abrigo (necessitados) é apresentado como das iniciativas sociais mais úteis.

Acham que o voluntariado funciona mesmo?

Nas respostas aparecem que o voluntariado permite: dar comida pois é essencial à vida; ir contra as desigualdades; a vida ser um pouco melhor; não é só dar alimentos e roupa é ajudar a sentir melhor, o que acham sobre isto? Porquê?

As aulas de EMRC incentivam de alguma forma essa ação?

Muitas respostas indicam que não fizeram voluntariado, mas gostariam de fazer, justificando com idade ou falta de oportunidade. Serão estas verdadeiras justificações para o não ter feito?

E –

O racismo continua a estar presente nas relações entre pessoas com aparências diferentes, sendo a diferença exterior e o sentimento de superioridade as justificações mais apresentadas nas justificações para as ações racistas.

O que acham sobre estas justificações?

Entre as razões para evitar o racismo encontramos nas respostas dos inquéritos a necessidade de respeito para todos, a avaliação errada do racismo, a igualdade e a não discriminação. Achas que essas razões são suficientes? Porquê?

Tópico 2 – Espiritualidade

A –

Sobre as ações e valores que identificam as pessoas religiosas encontramos: falar sobre certos temas, usar determinados objetos, realizar determinados rituais (ir à missa, rezar, procissões, jejum) o que acham sobre estas ações?

Os jovens na atualidade ainda se consideram religiosos?

O que os leva a viver ou não viver a religião?

B –

Entre as razões que levam as pessoas a seguir uma determinada religião a família, o meio social, a fé e os ideais são as grandes razões apresentadas.

Na vossa opinião qual das razões é a que tem mais influência?

Apesar de ser a que tem mais influência será a mais importante? Porquê?

C –

Sobre os sentimentos de uma pessoa que possui uma religião diferente aparecem referidas nas respostas dos inquiridos: exclusão, normalidade, medo, curiosidade, mau estar, desconfortável, oportunidade de dar a conhecer a cultura.

O que acham sobre estes sentimentos?

Será a religião motivo para sentimentos tão diferentes? Porquê?

Tópico 3 – Projeto de vida

A –

Na questão que procurava saber as opiniões dos alunos sobre a relação existe entre o que se idealiza no presente e o que seremos no futuro surge como explicação para essa relação ou a sua ausência: a necessidade de lutar pelos sonhos, a criação de objetivos, a influência do que se idealizou, só o futuro o dirá.

Qual a vossa opinião sobre estas argumentos? Porquê?

Anexo 4 – Guião Entrevista ao Professor

Guião de entrevista semiestruturada ao Professor de EMRC

(Parte introdutiva)

1 – Na sua opinião que balanço faz das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo? Justifique dando alguns exemplos.

2 – Existiu algum conteúdo que não foi aprofundado como era esperado?

(Parte comparativa, em processo de espelho, com as respostas dos alunos relativamente aos conteúdos do Programa)

3 – Considera que após a lecionação dos conteúdos sobre a vida humana, os alunos são capazes de compreender a proposta que o programa apresenta relativamente à vida humana enquanto valor? Recorda algum exemplo?

4 – Que alteração (ao nível dos comportamentos, atitudes, forma de pensar) consegue identificar relativamente à dimensão do respeito para com o outro? É capaz de recordar algum momento onde essa alteração se tivesse manifestado?

5 – Que alteração (ao nível dos comportamentos, atitudes, forma de pensar) consegue identificar relativamente à dimensão da solidariedade? De que modo os alunos o manifestaram?

6 – Quanto às experiências da espiritualidade os alunos foram capazes de apresentar uma opinião sobre a sua importância? Essa opinião era elaborada segundo princípios de utilidade, de consenso social ou seguindo uma perspetiva pessoal?

7 – Sobre as experiências da espiritualidade os alunos foram capazes de identificar elementos de religiosidade da sua e de outras religiões?

8 – Após a conclusão dos conteúdos sobre o Projeto de Vida, os alunos foram capazes de compreender a importância da relação entre a realização pessoal e o projeto de vida?

9 – Que mudanças observou nos seus alunos ao nível dos conhecimentos, do discurso e forma de expressar, no modo de pensar e de agir, que estejam relacionadas com o trabalho desenvolvido nas aulas de EMRC?

10 – As mudanças eram observadas por outros professores? Que tipo de feedback lhe chegava dos seus colegas?

(Parte de desenvolvimento curricular)

11 – No inquérito de caracterização dos alunos, quando lhes era perguntado sobre as razões para frequentarem a disciplina de EMRC, os alunos responderam maioritariamente por causa do professor e das suas atividades. Tinha consciência desta realidade? Na sua opinião o que é que estes alunos valorizam num professor de EMRC?

12 – Que atividades podem ser um elemento diferenciador para os alunos? E como é que essas atividades permitem um desenvolvimento moral e religioso?

13 – Considera que os conteúdos indicados no Programa se encontram ajustados aos alunos, tendo em conta a sua faixa etária, as suas expectativas e as suas experiências?

14 – Existiu algum conteúdo programático pelo qual os alunos tivessem demonstrado maior interesse? Na sua opinião a que se deve esse maior interesse?

15 – Como é que os alunos viam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica? Que feedback recebia dos alunos?

16 – Na sua opinião que contributos fornece a dimensão moral da disciplina de EMRC para que os alunos desenvolvam as competências e conhecimentos prescritos no currículo?

17 – Na sua opinião que contributos fornece a dimensão religiosa da disciplina de EMRC para que os alunos desenvolvam as competências e conhecimentos prescritos no currículo?

18 – Se iniciasse hoje as aulas com estes alunos que alterações realizaria? Porquê?

Anexo 5 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram do questionário aberto DiERPaVi

	M1		M2	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
I - Valor da vida humana ao nível pessoal	31	100	31	100
1 - Valor da vida humana	31	100	31	100
1 - <u>O valor da vida humana nas várias fases</u>	31	100	31	100
1.1 - <u>Algumas fases da vida humana são mais importantes do que outras</u>	19	61,3	17	54,8
1.1.1 - <u>Infância e Adolescência</u>	14	45,2	15	48,4
1.1.1.1 - <u>Poder brincar e divertir sem preocupações</u>	4	12,9	3	9,7
1.1.1.2 - <u>Aprender com as situações</u>	3	9,7	3	9,7
1.1.1.3 - <u>Formar a personalidade</u>	3	9,7	2	6,5
1.1.1.4 - <u>Escolher caminhos</u>	2	6,5	3	9,7
1.1.1.5 - <u>Maturidade</u>	2	6,5	1	3,2
1.1.1.6 - <u>Namoro</u>	2	6,5	1	3,2
1.1.1.7 - <u>Hábitos e costumes vêm desde pequenos</u>	2	6,5	0	0
1.1.1.8 - <u>Bases da vida</u>	1	3,2	3	9,7
1.1.1.9 - <u>Pensar na vida futura</u>	1	3,2	1	3,2
1.1.1.10 - <u>Fazer loucuras</u>	1	3,2	0	0
1.1.1.11 - <u>Mudanças</u>	1	3,2	0	0
1.1.1.12 - <u>Aprender sobre o mundo</u>	1	3,2	0	0
1.1.1.13 - <u>Direito a muita coisa</u>	1	3,2	0	0
1.1.1.14 - <u>Ter menos preocupações</u>	1	3,2	0	0
1.1.1.15 - <u>Marca mais</u>	1	3,2	1	3,2
1.1.2 - <u>Ser mãe</u>	2	6,5	1	3,2
1.1.3 - <u>Jovem</u>	2	6,5	0	0
1.1.3.1 - <u>Decidir o futuro</u>	1	3,2	0	0
1.1.3.2 - <u>Decisões mais difíceis</u>	1	3,2	0	0
1.1.3.3 - <u>Experimentar coisas novas</u>	1	3,2	0	0
1.1.3.4 - <u>Melhores momentos</u>	1	3,2	0	0
1.1.3.5 - <u>Primeiros relacionamentos</u>	1	3,2	0	0
1.1.4 - <u>Família e escola</u>	1	3,2	0	0
1.1.5 - <u>Depois do matrimónio</u>	0	0	1	3,2

1.1.6 - <u>Uma fase</u>	0	0	1	3,2
1.2 - <u>A vida humana é importante em todas as suas fases</u>	12	38,7	18	58,1
1.2.1 - <u>Cada fase da vida contribui para o desenvolvimento das pessoas</u>	2	6,5	4	12,9
1.2.2 - <u>Cada fase da vida proporciona vivências diferentes</u>	2	6,5	0	0
1.2.3 - <u>Cada fase da vida permite aprender coisas novas</u>	2	6,5	0	0
1.2.4 - <u>Aproveitar e valorizar incluindo os piores momentos</u>	2	6,5	1	3,2
1.2.5 - <u>A vida é para ser vivida independentemente da idade ou da fase</u>	1	3,2	2	6,5
1.2.6 - <u>Lidar com os problemas</u>	1	3,2	0	0
1.2.7 - <u>Novas conquistas</u>	1	3,2	0	0
1.2.8 - <u>Todas as fases da vida têm vantagens e desvantagens</u>	1	3,2	1	3,2
1.2.9 - <u>Torna o que somos é o acontecer da vida</u>	1	3,2	0	0
1.2.10 - <u>Todas são importantes</u>	0	0	7	22,6
1.2.11 - <u>Só vivemos um momento de cada vez</u>	0	0	1	3,2
1.2.12 - <u>Ajuda a crescer e a ser mais maduro</u>	0	0	1	3,2
1.2.13 - <u>Todas são importantes para sermos felizes</u>	0	0	1	3,2
1.3 - <u>Nenhuma fase é importante</u>	1	3,2	0	0
1.3.1 - <u>Se há alguma é a adolescência</u>	1	3,2	0	0
1.4 - <u>Não sabe</u>	0	0	1	3,2
2 - <u>Colocar fim à vida</u>	31	100	31	100
2.1 - <u>Nenhuma situação justifica pôr fim à vida</u>	28	90,3	23	74,2
2.1.1 - <u>Há sempre alguém para ajudar</u>	11	35,5	8	25,8
2.1.2 - <u>Aproveitar e dar valor à vida</u>	6	19,4	2	6,5
2.1.2.1 - <u>Acreditar na vida</u>	5	16,1	0	0
2.1.2.2 - <u>Aproveitar a vida</u>	1	3,2	2	6,5
2.1.3 - <u>Ser importante para alguém</u>	5	16,1	5	16,1
2.1.4 - <u>Pessoas vão sofrer</u>	5	16,1	2	6,5
2.1.5 - <u>A vida é uma dádiva</u>	2	6,5	1	3,2
2.1.6 - <u>Não há razões para pôr fim à vida</u>	1	3,2	3	9,7
2.1.7 - <u>Superar as dificuldades faz-nos mais fortes</u>	1	3,2	2	6,5
2.1.8 - <u>Não ser egoísta</u>	1	3,2	0	0
2.1.9 - <u>A vida é valiosa</u>	0	0	3	9,7

2.1.10 - <u>Há coisas mais importantes</u>	0	0	2	6,5
2.2 - <u>Possíveis razões para o suicídio</u>	29	93,6	30	96,8
2.2.1 - <u>Problemas</u>	22	71	13	41,9
2.2.1.1 - <u>Depressão</u>	15	48,4	7	22,6
2.2.1.2 - <u>Doença</u>	10	32,3	4	12,9
2.2.1.3 - <u>Dor</u>	4	12,9	1	3,2
2.2.1.4 - <u>Problemas pessoais</u>	4	12,9	2	6,5
2.2.1.4 - <u>Problemas psicológicos</u>	2	6,5	3	9,7
2.2.2 - <u>Perder alguém</u>	8	25,8	7	22,6
2.2.2.1 - <u>Morte de um ente querido</u>	3	9,7	4	12,9
2.2.2.2 - <u>Fim de um relacionamento</u>	3	9,7	0	0
2.2.2.3 - <u>Perder alguém</u>	2	6,5	2	6,5
2.2.2.4 - <u>Separação de alguém</u>	1	3,2	1	3,2
2.2.2.5 - <u>Solidão</u>	1	3,2	0	0
2.2.3 - <u>Mau ambiente familiar</u>	6	19,4	1	3,2
2.2.4 - <u>Económicas</u>	5	16,1	3	9,7
2.2.6 - <u>Bullying</u>	2	6,5	2	6,5
2.2.7 - <u>Desgosto e desilusão</u>	2	6,5	2	6,5
2.2.8 - <u>Excesso de trabalho</u>	1	3,2	2	6,5
2.2.9 - <u>Escola</u>	1	3,2	2	6,5
2.2.10 - <u>Desespero</u>	1	3,2	1	3,2
2.2.11 - <u>Homossexualidade</u>	1	3,2	1	3,2
2.2.12 - <u>Vida sem sentido</u>	1	3,2	0	0
2.2.13 - <u>Mágoas e ressentimentos</u>	1	3,2	0	0
2.2.14 - <u>Sem condições de vida</u>	1	3,2	0	0
2.2.15 - <u>Traição</u>	1	3,2	0	0
2.2.16 - <u>Não querer viver mais</u>	1	3,2	0	0
2.2.17 - <u>Raiva</u>	1	3,2	0	0
2.2.18 - <u>Infelicidade</u>	0	0	3	9,7
2.2.19 - <u>Perder emprego</u>	0	0	2	6,5
2.2.20 - <u>Pressão dos outros</u>	0	0	2	6,5
2.2.21 - <u>Vícios</u>	0	0	1	3,2
2.2.22 - <u>Humilhação</u>	0	0	1	3,2
3 - <u>Acontecimentos que demonstram o valor da vida humana</u>	31	100	31	100
3.1 - <u>O reconhecimento do valor da vida humana passa pela ajuda</u>	26	83,9	18	58,1
3.1.1 - <u>O voluntariado é reconhecido como ação que valoriza a vida</u>	20	64,5	5	16,1

3.1.1.1 - <u>Distribuição de comida</u>	9	29	4	12,9
3.1.1.2 - <u>Ação de voluntariado</u>	10	32,3	2	6,5
3.1.1.3 - <u>Distribuição de roupa</u>	5	16,1	1	3,2
3.1.1.4 - <u>Banco alimentar</u>	1	3,2	0	0
3.1.1.5 - <u>Bens de higiene</u>	1	3,2	0	0
3.1.1.6 - <u>Conversar</u>	1	3,2	0	0
3.1.1.7 - <u>Ajuda a acompanhar doentes no hospital à missa</u>	1	3,2	0	0
3.1.1.8 - <u>Aconchego</u>	1	3,2	0	0
3.1.2 - <u>Fazer algo pelo outro</u>	0	0	7	22,6
3.1.3 - <u>Acidente</u>	2	6,5	3	9,7
3.1.4 - <u>Fogos</u>	2	6,5	1	3,2
3.1.5 - <u>Acolhimento a refugiados</u>	1	3,2	2	6,5
3.1.6 - <u>Dar dinheiro</u>	0	0	2	6,5
3.1.7 - <u>Ajudar a professora</u>	1	3,2	0	0
3.2 - <u>A vida é valorizada quando se ajuda o outro</u>	20	64,5	12	38,7
3.2.1 - <u>Dar dignidade e valorizar a vida do outro</u>	9	29	5	16,1
3.2.2 - <u>Poder ajudar</u>	7	22,6	0	0
3.2.3 - <u>Fazem sacrificio</u>	0	0	2	6,5
3.2.4 - <u>Podia morrer</u>	1	3,2	1	3,2
3.2.5 - <u>Preocupação</u>	0	0	2	6,5
3.2.6 - <u>Fazer a diferença</u>	0	0	1	3,2
3.2.7 - <u>Esperança</u>	0	0	1	3,2
3.2.8 - <u>Bem-estar</u>	1	3,2	0	0
3.2.9 - <u>Salvar alguém</u>	1	3,2	0	0
3.2.10 - <u>Sentir pena</u>	1	3,2	0	0
3.2.11 - <u>Sustentar</u>	1	3,2	0	0
3.3 - <u>A vida é valorizada quando se reconhece a sua unicidade e dignidade</u>	7	22,6	8	25,8
3.3.1 - <u>Consciência que a vida é única</u>	1	3,2	2	6,5
3.3.2 - <u>Ajuda desinteressada</u>	0	0	2	6,5
3.3.3 - <u>Respeito</u>	0	0	2	6,5
3.3.4 - <u>Têm o mesmo direito e oportunidades que nós</u>	1	3,2	1	3,2
3.3.5 - <u>Permitiu ter uma casa</u>	1	3,2	0	0
3.3.6 - <u>Realização pessoal</u>	1	3,2	0	0
3.3.7 - <u>Mesmo doentes têm direito a manifestar a sua fé</u>	1	3,2	0	0

3.3.8 - <u>Sentido</u>	0	0	1	3,2
3.3.9 - <u>Não se sentirem sozinhos</u>	1	3,2	0	0
3.3.10 - <u>Valorizar a vida com os pais</u>	1	3,2	0	0
3.4 - <u>Nunca presenciou nenhum</u>	2	6,5	9	29
3.5 - <u>Homenagem fúnebre</u>	2	6,5	1	3,2
3.6 - <u>Briga que causou uma morte</u>	1	3,2	1	3,2
3.7 - <u>Ação de respeito pela vida humana que passa pelo reconhecimento do que fez</u>	0	0	2	6,5
3.8 - <u>A dificuldade faz perceber o valor da vida</u>	0	0	1	3,2
3.8.1 - <u>Dar mais valor</u>	0	0	1	3,2
2 - Realização pessoal	31	100	31	100
4.1 - <u>Como alcançar a realização pessoal</u>	31	100	31	100
4.1.1 - <u>A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro</u>	20	64,5	19	61,3
4.1.1.1 - <u>Ajudar</u>	20	64,5	18	58,1
4.1.1.1.1 - <u>Outros</u>	15	48,4	11	35,5
4.1.1.1.2 - <u>Necessitados</u>	9	29	4	12,9
4.1.1.1.3 - <u>Família</u>	3	9,7	4	12,9
4.1.1.1.4 - <u>Amigos</u>	2	6,5	2	6,5
4.1.1.2 - <u>Amizade</u>	0	0	2	6,5
4.1.1.3 - <u>Adotar</u>	0	0	1	3,2
4.1.2 - <u>A realização pessoal passa pela vivência familiar</u>	11	35,5	10	32,3
4.1.2.1 - <u>Constituir família</u>	9	29	8	25,8
4.1.2.2 - <u>Ter filhos ou adotar</u>	4	12,9	3	9,7
4.1.3 - <u>A realização pessoal passa pela qualidade de vida</u>	10	32,3	14	45,2
4.1.3.1 - <u>Ter bons resultados escolares</u>	1	3,2	7	22,6
4.1.3.2 - <u>Ter uma casa</u>	4	12,9	4	12,9
4.1.3.3 - <u>Ter emprego</u>	2	6,5	5	16,1
4.1.3.4 - <u>Ter um curso</u>	3	9,7	0	0
4.1.3.5 - <u>Viajar</u>	2	6,5	1	3,2
4.1.3.6 - <u>Roupa</u>	0	0	1	3,2
4.1.3.7 - <u>Fazer campismo</u>	1	3,2	0	0
4.1.3.8 - <u>Comida</u>	0	0	1	3,2
4.1.3.9 - <u>Conhecer as realidades do mundo</u>	0	0	1	3,2
4.1.3.10 - <u>Dinheiro</u>	0	0	1	3,2
4.1.4 - <u>A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal</u>	6	19,4	9	29

4.1.4.1 - <u>Sentir bem</u>	4	12,9	6	19,4
4.1.4.1.1 - <u>Sentir-se bem consigo</u>	3	9,7	3	9,7
4.1.4.1.1.1 - <u>Outras experiências</u>	0	0	3	9,7
4.1.4.1.1.2 - <u>Saúde</u>	3	9,7	0	0
4.1.4.1.2 - <u>Sentir-se bem com os outros</u>	2	6,5	1	3,2
4.1.4.1.3 - <u>Fazer os outros sentirem-se bem</u>	1	3,2	2	6,5
4.1.4.2 - <u>Realizar sonhos</u>	1	3,2	1	3,2
4.1.4.3 - <u>Paz</u>	0	0	1	3,2
4.1.4.4 - <u>Comer menos</u>	1	3,2	0	0
4.1.4.5 - <u>Sorte</u>	0	0	1	3,2
4.1.4.6 - <u>Treinar mais</u>	1	3,2	0	0
4.1.5 - <u>A realização pessoal passa por cuidar dos animais</u>	0	0	1	3,2
4.1.6 - <u>Nada contribui para realização pessoal</u>	1	3,2	0	0
4.2 - <u>Razões para alcançar a realização pessoal</u>	22	71	27	87,1
4.2.1 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal permitem uma melhoria de vida do próprio</u>	11	35,5	9	29
4.2.1.1 - <u>Sentir-se bem</u>	8	25,8	2	6,5
4.2.1.2 - <u>Ser uma pessoa melhor</u>	1	3,2	2	6,5
4.2.1.3 - <u>Futuro</u>	0	0	2	6,5
4.2.1.4 - <u>Sonhos</u>	0	0	2	6,5
4.2.1.5 - <u>Partilhar o amor</u>	0	0	1	3,2
4.2.1.6 - <u>Rendimentos</u>	0	0	1	3,2
4.2.1.7 - <u>Ser magro e jogar melhor</u>	1	3,2	0	0
4.2.1.8 - <u>Diversão</u>	1	3,2	0	0
4.2.1.9 - <u>Cultura</u>	0	0	1	3,2
4.2.1.10 - <u>Ter emprego</u>	1	3,2	0	0
4.2.2 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal passam pela cooperação com o outro</u>	10	32,3	7	22,6
4.2.2.1 - <u>Partilhar com alguém</u>	8	25,8	0	0
4.2.2.2 - <u>Conviver com a família</u>	1	3,2	1	3,2
4.2.2.3 - <u>Ajudar</u>	0	0	2	6,5
4.2.2.4 - <u>Melhorar a vida das pessoas</u>	0	0	2	6,5
4.2.2.5 - <u>Muitas morrem</u>	0	0	1	3,2
4.2.2.6 - <u>Poucas pessoas as querem</u>	0	0	1	3,2
4.2.2.7 - <u>Sente-se sozinho</u>	0	0	1	3,2
4.2.2.8 - <u>Têm direito a ter uma família</u>	1	3,2	0	0

4.2.3 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal são essenciais</u>	4	12,9	15	48,4
4.2.3.1 - <u>É importante</u>	1	3,2	5	16,1
4.2.3.2 - <u>Felicidade</u>	0	0	4	12,9
4.2.3.3 - <u>Ter dignidade</u>	2	6,5	0	0
4.2.3.4 - <u>É algo mais duradouro</u>	0	0	1	3,2
4.2.3.5 - <u>Dar razão de viver</u>	1	3,2	0	0
4.2.3.6 - <u>É o básico</u>	0	0	1	3,2
4.2.3.7 - <u>Fazer a diferença</u>	0	0	1	3,2
4.2.3.8 - <u>Dever</u>	0	0	1	3,2
4.2.3.9 - <u>Esforço valorizado</u>	0	0	1	3,2
4.2.3.10 - <u>O importante são as coisas simples</u>	0	0	1	3,2
4.2.4 - <u>As ações que contribuem para a realização pessoal fundamentam-se na reciprocidade</u>	1	3,2	2	6,5
4.2.4.1 - <u>Fazer o mesmo comigo</u>	1	3,2	2	6,5
II - <u>Valor da vida humana na relação interpessoal</u>	31	100	31	100
1 - <u>Interação com pessoas de outras culturas</u>	31	100	30	96,8
5.1 - <u>Reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas</u>	31	100	28	90,3
5.1.1 - <u>A interação com pessoas de outras culturas provoca animosidade</u>	25	80,7	21	67,7
5.1.1.1 - <u>Reage mal</u>	13	41,9	15	48,4
5.1.1.2 - <u>Preconceito, racismo e discriminação</u>	8	25,8	6	19,4
5.1.1.3 - <u>Indiferença</u>	3	9,7	1	3,2
5.1.1.4 - <u>Afastam-se e apontam o dedo</u>	2	6,5	0	0
5.1.1.5 - <u>Medo</u>	1	3,2	0	0
5.1.1.6 - <u>Olhados de lado</u>	1	3,2	0	0
5.1.1.7 - <u>Má influência</u>	1	3,2	0	0
5.1.1.8 - <u>Receio</u>	1	3,2	0	0
5.1.2 - <u>A interação com pessoas de outras culturas promove a convivalidade</u>	17	54,8	15	48,4
5.1.2.1 - <u>Reage bem</u>	14	45,2	8	25,8
5.1.2.2 - <u>Reage com normalidade</u>	0	0	6	19,4
5.1.2.3 - <u>Reage com curiosidade</u>	1	3,2	1	3,2
5.1.2.4 - <u>Tentar conhecer para ver se é boa pessoa</u>	1	3,2	0	0
5.1.2.5 - <u>Incentivam a que se deem bem</u>	1	3,2	0	0
5.1.3 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	1	3,2
5.2 - <u>Opinião do aluno sobre as reações resultantes da interação com pessoas de outras culturas</u>	25	80,7	27	87,1

5.2.1 - <u>Não aprova as reações</u>	14	45,2	16	51,6
5.2.2 - <u>Aprova as reações</u>	11	35,5	12	38,7
5.3 - <u>Não há razões para animosidade na interação com pessoas de outras culturas</u>	29	93,6	29	93,6
5.3.1 - <u>Ser igual</u>	0	0	10	32,3
5.3.2 - <u>Ter os mesmos direitos</u>	3	9,7	5	16,1
5.3.3 - <u>A diferença não é tudo</u>	5	16,1	2	6,5
5.3.4 - <u>Todos são humanos</u>	4	12,9	3	9,7
5.3.5 - <u>Respeitar as desigualdades</u>	2	6,5	4	12,9
5.3.6 - <u>Aprender mais sobre outras culturas</u>	3	9,7	1	3,2
5.3.7 - <u>A educação dos pais</u>	3	9,7	0	0
5.3.8 - <u>Estar no lugar deles</u>	1	3,2	2	6,5
5.3.9 - <u>Ser diferente</u>	1	3,2	2	6,5
5.3.10 - <u>Não alterar a vida por alguém de cultura diferente</u>	1	3,2	1	3,2
5.3.11 - <u>Preocupar-se com os filhos</u>	0	0	2	6,5
5.3.12 - <u>As diferenças são difíceis</u>	2	6,5	0	0
5.3.13 - <u>Quando morreremos ninguém consegue distinguir</u>	1	3,2	0	0
5.3.14 - <u>A decisão de fazer amigos é nossa</u>	1	3,2	0	0
5.3.15 - <u>Não se sentir mal</u>	1	3,2	0	0
5.3.16 - <u>Conhecer os amigos</u>	1	3,2	0	0
5.3.17 - <u>Não é correto insultar</u>	0	0	1	3,2
5.3.18 - <u>Postos de parte</u>	1	3,2	0	0
2 - Iniciativas sociais e comunitárias de ajuda aos necessitados	31	100	31	100
6.1 - <u>Iniciativa de ajuda a necessitados</u>	31	100	31	100
6.1.1 - <u>As iniciativas de ajuda social são úteis nas suas diferentes valências</u>	31	100	31	100
6.1.1.1 - <u>Associações que dão alimentos</u>	16	51,6	13	41,9
6.1.1.2 - <u>Apoio aos sem-abrigo</u>	2	6,5	8	25,8
6.1.1.3 - <u>Voluntariado</u>	5	16,1	4	12,9
6.1.1.4 - <u>Associações que dão roupa</u>	3	9,7	4	12,9
6.1.1.5 - <u>UNICEF</u>	0	0	3	9,7
6.1.1.6 - <u>Recolha de bens</u>	0	0	2	6,5
6.1.1.7 - <u>Lares</u>	2	6,5	1	3,2
6.1.1.8 - <u>Missionários</u>	2	6,5	0	0
6.1.1.9 - <u>Associações que ajudam crianças em África</u>	1	3,2	1	3,2
6.1.1.10 - <u>Todas são úteis</u>	1	3,2	1	3,2

6.1.1.11 - <u>ONU</u>	1	3,2	0	0
6.1.1.12 - <u>Associações que pagam contas</u>	1	3,2	0	0
6.1.1.13 - <u>Iniciativas como festas para os necessitados</u>	1	3,2	0	0
6.1.1.13 - <u>Refugiados</u>	0	0	1	3,2
6.1.1.14 - <u>Missão Sorriso</u>	0	0	1	3,2
6.1.2 - <u>A ajuda aos necessitados é essencial para a sua vida</u>	29	93,6	28	90,3
6.1.2.1 - <u>Ajudar o outro</u>	15	48,4	14	45,2
6.1.2.1.1 - <u>Ajudar os necessitados</u>	13	41,9	13	41,9
6.1.2.1.1.1 - <u>Ajudar os que necessitam</u>	11	35,5	12	38,7
6.1.2.1.1.2 - <u>Ajudar os necessitados em África</u>	2	6,5	1	3,2
6.1.2.1.2 - <u>Ajudar os idosos</u>	2	6,5	0	0
6.1.2.1.3 - <u>Ajudar as crianças</u>	0	0	1	3,2
6.1.2.2 - <u>A comida é essencial à vida</u>	11	35,5	9	29
6.1.2.3 - <u>Importante para a sociedade</u>	0	0	3	9,7
6.1.2.4 - <u>Não dão só alimentos e roupa, ajudam a que sintam bem</u>	2	6,5	0	0
6.1.2.5 - <u>Tornar a vida um pouco melhor</u>	1	3,2	1	3,2
6.1.2.6 - <u>Lutar contra a desigualdade</u>	1	3,2	0	0
6.1.2.7 - <u>São básicos para a sobrevivência</u>	0	0	1	3,2
6.1.2.8 - <u>É mais difícil de arranjar</u>	0	0	1	3,2
6.1.2.9 - <u>Ver a realidade de perto com as suas dificuldades</u>	1	3,2	0	0
6.2 - <u>Participação em iniciativas de ajuda</u>	29	93,6	31	100
6.2.1 - <u>Participação dos alunos em iniciativas sociais</u>	29	93,6	31	100
6.2.1.1 - <u>Não</u>	22	71	19	61,3
6.2.1.1.1 - <u>Não</u>	11	35,5	9	29
6.2.1.1.2 - <u>Não mas gostava</u>	11	35,5	10	32,3
6.2.1.2 - <u>Sim</u>	7	22,5	12	38,7
6.2.2 - <u>Justificações dos alunos sobre a participação em iniciativas sociais</u>	28	90,3	24	77,4
6.2.2.1 - <u>Para participar em ações sociais são necessárias determinadas condições</u>	19	61,3	17	54,8
6.2.2.1.1 - <u>Não ter oportunidade</u>	8	25,8	7	22,6
6.2.2.1.2 - <u>Não ter idade</u>	7	22,6	4	12,9
6.2.2.1.3 - <u>Não ter interesse</u>	2	6,5	1	3,2
6.2.2.1.4 - <u>Fazer feliz e realizada</u>	0	0	3	9,7

6.2.2.1.5 - <u>Faltar empenho</u>	2	6,5	0	0
6.2.2.1.6 - <u>Incentivo dos pais</u>	0	0	1	3,2
6.2.2.1.7 - <u>Já tentou mas não conseguiu</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.1.8 - <u>Não sentir o à vontade por terem menos que nós</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.1.9 - <u>Fazer parte dos objetivos de vida</u>	0	0	1	3,2
6.2.2.1.10 - <u>Não ter tempo</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.1.11 - <u>Força de vontade</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.1.12 - <u>Nunca pediram</u>	0	0	1	3,2
6.2.2.1.13 - <u>Horário</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.2 - <u>Melhorar a vida do outro motiva a participação em ações sociais</u>	11	35,5	6	19,4
6.2.2.2.1 - <u>Ajudar os outros é uma preocupação</u>	4	12,9	3	9,7
6.2.2.2.2 - <u>Convite</u>	3	9,7	0	0
6.2.2.2.3 - <u>Melhorar a minha vida e dos outros</u>	2	6,5	0	0
6.2.2.2.4 - <u>No seu lugar também ia gostar</u>	0	0	2	6,5
6.2.2.2.5 - <u>Fazer a diferença</u>	0	0	1	3,2
6.2.2.2.6 - <u>Achar chocante a vida deles</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.2.7 - <u>Necessitados merecem ser ajudados</u>	1	3,2	0	0
6.2.2.3 - <u>Querer saber como se processa uma ação social motiva à participação</u>	1	3,2	2	6,5
6.2.2.3.1 - <u>Sentir necessidade de saber como as coisas são feitas</u>	1	3,2	2	6,5
3 - Racismo	31	100	31	100
7.1 - <u>Confronto com o racismo</u>	31	100	29	93,6
7.1.1 - <u>Procurar convencer que racismo é errado</u>	9	29	14	45,2
7.1.1.1 - <u>Tentar mudar porque o racismo é errado</u>	3	9,7	9	29
7.1.1.2 - <u>Fazer ver que está mal</u>	2	6,5	3	9,7
7.1.1.3 - <u>Não deve defender essas atitudes</u>	3	9,7	0	0
7.1.1.4 - <u>Não há motivos para julgar ninguém</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.1.5 - <u>Devia ter consciência</u>	0	0	1	3,2
7.1.2 - <u>O racismo não tem justificção</u>	13	41,9	11	35,5
7.1.2.1 - <u>E se fosse contigo</u>	2	6,5	1	3,2
7.1.2.2 - <u>Para se meter na pele do outro</u>	2	6,5	2	6,5
7.1.2.3 - <u>Parar com essas atitudes</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.2.4 - <u>Racismo é ridículo</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.2.5 - <u>Não existem palavras para os racistas</u>	2	6,5	0	0

7.1.2.6 - <u>Insultar</u>	0	0	2	6,5
7.1.2.7 - <u>Essas atitudes são uma parvoíce</u>	1	3,2	0	0
7.1.2.8 - <u>É preconceituoso</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.2.9 - <u>Vai criar problemas</u>	0	0	1	3,2
7.1.2.10 - <u>Magoar</u>	0	0	1	3,2
7.1.2.11 - <u>Malvado</u>	1	3,2	0	0
7.1.2.12 - <u>Mal educada e má</u>	1	3,2	0	0
7.1.2.13 - <u>Ter mentalidade retardada</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.2.14 - <u>É um monstro</u>	1	3,2	0	0
7.1.2.15 - <u>Egoístas e sem escrúpulos</u>	1	3,2	0	0
7.1.3 - <u>O racismo baseia-se em aspetos exteriores</u>	9	29	2	6,5
7.1.3.1 - <u>A raça</u>	3	9,7	0	0
7.1.3.2 - <u>A cor da pele não é tudo</u>	3	9,7	0	0
7.1.3.3 - <u>As aparências não importam</u>	2	6,5	0	0
7.1.3.4 - <u>Todos são iguais</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.3.5 - <u>Na infância tiveram exemplos racistas</u>	1	3,2	0	0
7.1.3.6 - <u>Ninguém decide a sua raça</u>	0	0	1	3,2
7.1.4 - <u>Liberdade de pensamento</u>	3	9,7	5	16,1
7.1.4.1 - <u>Não dizer nada cada pessoa tem direito a pensar como quer</u>	1	3,2	5	16,1
7.1.4.2 - <u>Dizer só se fizesse pois cada um tem direito a defender o que quer</u>	1	3,2	0	0
7.1.4.3 - <u>Pensar nas atitudes que deve tomar</u>	1	3,2	0	0
7.1.5 - <u>Opinião dos alunos sobre o racismo</u>	27	87,1	24	77,4
7.1.5.1 - <u>A vida humana vale por si mesma</u>	18	58,1	15	48,4
7.1.5.1.1 - <u>Todos são humanos</u>	7	22,6	1	3,2
7.1.5.1.2 - <u>São todos iguais</u>	2	6,5	6	19,4
7.1.5.1.3 - <u>Racismo é errado</u>	2	6,5	2	6,5
7.1.5.1.4 - <u>Respeito</u>	2	6,5	3	9,7
7.1.5.1.5 - <u>Todos têm os mesmos direitos</u>	1	3,2	2	6,5
7.1.5.1.6 - <u>A verdade</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.1.7 - <u>Desvalorizar o ser humano</u>	0	0	1	3,2
7.1.5.1.8 - <u>Prejudicar</u>	0	0	1	3,2
7.1.5.1.9 - <u>Ter de aceitar todos</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.1.10 - <u>Tentar mudar a opinião</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.1.11 - <u>Explorar os diferentes</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.1.12 - <u>A educação permite gostar de toda a gente</u>	1	3,2	0	0

7.1.5.2 - <u>O ser humano não se define com elementos exteriores</u>	9	29	7	22,6
7.1.5.2.1 - <u>A cor não define</u>	1	3,2	4	12,9
7.1.5.2.2 - <u>A raça não define a pessoa</u>	3	9,7	0	0
7.1.5.2.3 - <u>Ninguém gosta de ser julgado pela aparência</u>	2	6,5	2	6,5
7.1.5.2.4 - <u>Não deve haver diferenças entre pessoas de cor</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.5.2.5 - <u>Não ter culpa</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.2.6 - <u>É errado não conviver com alguém diferente</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.3 - <u>A empatia do sofrimento do outro conduz ao respeito</u>	4	12,9	6	19,4
7.1.5.3.1 - <u>Colocar-se no papel da pessoa que sofre</u>	1	3,2	2	6,5
7.1.5.3.2 - <u>Não fazer aos outros o que não gostava que lhe fizessem</u>	1	3,2	2	6,5
7.1.5.3.3 - <u>Não maltratar as pessoas, apesar do que defende</u>	1	3,2	1	3,2
7.1.5.3.4 - <u>Magoar</u>	0	0	1	3,2
7.1.5.3.5 - <u>Fazer sentir mal o outro</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.4 - <u>Respeitar</u>	2	6,5	0	0
7.1.5.4.1 - <u>Para ser respeitado tem de respeitar</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.4.2 - <u>São os racistas que merecem ser desrespeitados</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.5 - <u>O racismo é provocado pelo ódio</u>	1	3,2	0	0
7.1.5.5.1 - <u>Grande ódio entre si</u>	1	3,2	0	0
7.2 - <u>Possíveis justificações sobre o racismo</u>	31	100	31	100
7.2.1 - <u>A diferença justifica a discriminação e inferioridade</u>	25	80,7	25	80,7
7.2.1.1 - <u>As pessoas de outras raças são inferiores e não têm os mesmos direitos</u>	8	25,8	2	6,5
7.2.1.2 - <u>Como são diferentes estão mal</u>	2	6,5	4	12,9
7.2.1.3 - <u>Diferenças de cor e religião</u>	0	0	6	19,4
7.2.1.4 - <u>Não gostam da sua diferença</u>	2	6,5	3	9,7
7.2.1.5 - <u>Não gostam das outras pessoas porque algumas mostram mau exemplo</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.1.6 - <u>Como são diferentes não merecem ser tratados com a mesma igualdade</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.1.7 - <u>Como são diferentes são estranhos</u>	3	9,7	0	0
7.2.1.8 - <u>Eles sentem-se uma raça superior</u>	1	3,2	3	9,7

7.2.1.9 - <u>Agressões e insultos</u>	1	3,2	1	3,2
7.2.1.10 - <u>Como não gostam de uma pessoa de outra raça ou cor não gostam de nenhuma</u>	1	3,2	1	3,2
7.2.1.11 - <u>Eles também são racistas</u>	0	0	1	3,2
7.2.1.12 - <u>É uma aberração</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.13 - <u>Inseguro</u>	0	0	1	3,2
7.2.1.14 - <u>Julgam pela cor e raça e não pelo carácter</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.15 - <u>As pessoas não estão habituadas a lidar e a convive com pessoas diferentes</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.16 - <u>Como são diferentes são piores</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.17 - <u>Não têm valores</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.18 - <u>Só a sua raça merece respeito</u>	1	3,2	0	0
7.2.1.19 - <u>Têm a mente fechada</u>	0	0	1	3,2
7.2.2 - <u>Argumentam o racismo em factos históricos</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.2.1 - <u>Factos históricos ou suposições</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.3 - <u>Justificam o racismo com pensamentos desajustados</u>	4	12,9	2	6,5
7.2.3.1 - <u>Pensamentos transmitidos pelos familiares</u>	1	3,2	1	3,2
7.2.3.2 - <u>Pensam mal</u>	0	0	1	3,2
7.2.3.3 - <u>Pensam que são melhores</u>	1	3,2	0	0
7.2.3.4 - <u>Defendem ideais errados</u>	1	3,2	0	0
7.2.3.5 - <u>Só olham para o seu umbigo</u>	1	3,2	0	0
7.2.4 - <u>O racismo é uma questão de revolta</u>	1	3,2	0	0
7.2.4.1 - <u>Revolta</u>	1	3,2	0	0
7.2.5 - <u>A vida humana vale por si mesma</u>	17	54,8	20	64,5
7.2.5.1 - <u>Todos têm direito a ter diferenças</u>	4	12,9	2	6,5
7.2.5.2 - <u>Todas as pessoas são iguais</u>	1	3,2	6	19,4
7.2.5.3 - <u>Não é a cor ou raça que faz alguém</u>	2	6,5	3	9,7
7.2.5.4 - <u>Todos são pessoas</u>	2	6,5	3	9,7
7.2.5.5 - <u>Todos são iguais, mas de maneiras diferentes</u>	3	9,7	1	3,2
7.2.5.6 - <u>Todos têm de ser respeitados</u>	3	9,7	0	0
7.2.5.7 - <u>É errado</u>	2	6,5	1	3,2
7.2.5.8 - <u>A diferença é bonita</u>	0	0	2	6,5
7.2.5.9 - <u>Para gostar dos outros têm que gostar de si</u>	0	0	1	3,2
7.2.5.10 - <u>Todos devem ser tratados da mesma forma</u>	1	3,2	0	0

7.2.5.11 - <u>Todos têm a sua forma de pensar</u>	0	0	1	3,2
7.2.5.12 - <u>Todos devem ter oportunidades iguais</u>	1	3,2	0	0
7.2.6 - <u>Não estão bem consigo mesmo</u>	0	0	1	3,2
7.2.7 - <u>O racismo é uma ação inconsciente</u>	1	3,2	0	0
7.2.7.1 - <u>Agem de forma inconsciente</u>	1	3,2	0	0
7.2.8 - <u>Não sabe as justificações</u>	1	3,2	2	6,5
7.2.9 - <u>O aluno pensa de forma diferente em relação ao racismo</u>	23	74,2	29	93,6
7.2.9.1 - <u>Sim</u>	23	74,2	29	93,6
7.2.9.2 - <u>Não</u>	0	0	0	0
7.2.10 - <u>Não há razões para a discriminação e inferioridade</u>	7	22,6	7	22,6
7.2.10.1 - <u>Essas razões não são válidas</u>	1	3,2	2	6,5
7.2.10.10 - <u>Sem racismo tudo seria diferente</u>	0	0	1	3,2
7.2.10.2 - <u>Não gostava que me tratassem assim</u>	1	3,2	1	3,2
7.2.10.3 - <u>Não deve insultar</u>	0	0	1	3,2
7.2.10.4 - <u>Não é por ser diferente que deve ser maltratado</u>	1	3,2	0	0
7.2.10.5 - <u>Estão a discriminar</u>	1	3,2	0	0
7.2.10.6 - <u>Não vê diferenças</u>	1	3,2	0	0
7.2.10.7 - <u>O importante é o carácter</u>	1	3,2	1	3,2
7.2.10.8 - <u>O que os outros fazem não o temos de fazer</u>	0	0	1	3,2
7.2.10.9 - <u>Por causa da sociedade</u>	1	3,2	0	0
4 - Manipulação	31	100	31	100
8 - <u>Consequências da manipulação</u>	31	100	31	100
8.1 - <u>Realiza uma coação à liberdade do outro</u>	5	16,1	5	16,1
8.1.1 - <u>Ameaça</u>	3	9,7	2	6,5
8.1.2 - <u>Assédio</u>	1	3,2	1	3,2
8.1.3 - <u>Fazer o que não quer</u>	0	0	2	6,5
8.1.4 - <u>Obrigados a ceder</u>	1	3,2	0	0
8.2 - <u>Procura ludibriar</u>	13	41,9	15	48,4
8.2.1 - <u>Enganar</u>	3	9,7	3	9,7
8.2.1.1 - <u>Aliciar numa compra</u>	1	3,2	1	3,2
8.2.1.2 - <u>Obter dinheiro</u>	1	3,2	1	3,2
8.2.1.3 - <u>Banco</u>	0	0	1	3,2
8.2.1.4 - <u>Pedir para comer e é para droga</u>	1	3,2	0	0
8.2.2 - <u>Para conseguirem o que querem</u>	0	0	5	16,1

8.2.3 - <u>Influência social</u>	1	3,2	3	9,7
8.2.4 - <u>Namoro</u>	3	9,7	3	9,7
8.2.5 - <u>Trabalho</u>	1	3,2	1	3,2
8.2.6 - <u>Usar a fama de outro</u>	2	6,5	0	0
8.2.7 - <u>Publicidade</u>	1	3,2	0	0
8.2.8 - <u>Jovens modelos</u>	1	3,2	0	0
8.2.9 - <u>Num relacionamento</u>	1	3,2	0	0
8.2.10 - <u>Numa relação deve haver sinceridade e maturidade</u>	1	3,2	0	0
8.3 - <u>Tem como resultado o prejuízo de alguém</u>	11	35,5	7	22,6
8.3.1 - <u>Má influência</u>	3	9,7	3	9,7
8.3.2 - <u>Experimentar droga</u>	5	16,1	1	3,2
8.3.3 - <u>Fumar</u>	2	6,5	1	3,2
8.3.4 - <u>Jogo</u>	1	3,2	0	0
8.3.5 - <u>Mal tratadas</u>	1	3,2	0	0
8.3.6 - <u>Escravidão</u>	0	0	1	3,2
8.3.7 - <u>Trocas desajustadas</u>	1	3,2	0	0
8.3.8 - <u>Usar os mais pobres</u>	0	0	1	3,2
8.4 - <u>Não conhece</u>	3	9,7	2	6,5
8.5 - <u>Justificações dos alunos para a manipulação</u>	24	77,4	22	71
8.5.1 - <u>Alguém se aproveita de outra pessoa</u>	9	29	9	29
8.5.1.1 - <u>Aproveitar-se da pessoa</u>	0	0	8	25,8
8.5.1.2 - <u>Nenhum devia ser superior ou inferior</u>	1	3,2	1	3,2
8.5.1.3 - <u>Tem controlo total sobre a vítima</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.4 - <u>Defende uma causa que não acredita</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.5 - <u>São penalizadas e castigadas</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.6 - <u>Gosto da minha amiga</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.7 - <u>Lucra com a venda da droga</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.8 - <u>Quer as coisas para o seu bem</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.9 - <u>Dar droga não é ser nosso amigo</u>	1	3,2	0	0
8.5.1.10 - <u>Violência doméstica</u>	1	3,2	0	0
8.5.2 - <u>É algo errado</u>	10	32,3	11	35,5
8.5.2.1 - <u>É mau</u>	4	12,9	11	35,5
8.5.2.2 - <u>Não deviam fazer isso</u>	1	3,2	0	0
8.5.2.3 - <u>É um absurdo</u>	1	3,2	0	0
8.5.2.4 - <u>Falta de respeito</u>	1	3,2	0	0

8.5.2.5 - <u>Ninguém merece ser usado para fins maus e tristes</u>	1	3,2	0	0
8.5.2.6 - <u>Sentimo-nos mal</u>	1	3,2	0	0
8.5.2.7 - <u>Está errada e podemos mudá-la</u>	1	3,2	0	0
8.5.2.8 - <u>Humilhante</u>	0	0	1	3,2
8.5.3 - <u>É frequente</u>	5	16,1	4	12,9
8.5.3.1 - <u>Acontece com frequência</u>	5	16,1	3	9,7
8.5.3.2 - <u>Acontece muitas vezes</u>	0	0	1	3,2
8.5.4 - <u>É algo que exerce atração</u>	2	6,5	0	0
8.5.4.1 - <u>Sentimo-nos atraídos para ter</u>	1	3,2	0	0
8.5.4.2 - <u>Momento de diversão</u>	1	3,2	0	0
8.5.5 - <u>Experimentar droga é um dos mais graves</u>	1	3,2	0	0
8.5.6 - <u>Primeiro exemplo a vir à cabeça</u>	1	3,2	0	0
8.6 - <u>A manipulação baseia-se no benefício pessoal de quem a promove</u>	11	35,5	11	35,5
8.6.1 - <u>Para seu bem manipula outra pessoa</u>	1	3,2	3	9,7
8.6.2 - <u>Aproveitar-se do mau estar de uma pessoa para seu benefício</u>	1	3,2	2	6,5
8.6.3 - <u>É uma atitude egoísta</u>	1	3,2	1	3,2
8.6.4 - <u>Estraga vidas e amizades</u>	1	3,2	0	0
8.6.5 - <u>A violência doméstica não passa despercebida</u>	1	3,2	0	0
8.6.6 - <u>Leva à morte para ganhar dinheiro</u>	1	3,2	0	0
8.6.7 - <u>Não é amigo</u>	1	3,2	0	0
8.6.8 - <u>Não se apercebem do que fazem</u>	1	3,2	0	0
8.6.9 - <u>Ninguém é servo de ninguém</u>	0	0	1	3,2
8.6.10 - <u>Ninguém tem noção</u>	1	3,2	0	0
8.6.11 - <u>Os bens materiais não justificam isso</u>	0	0	1	3,2
8.6.12 - <u>Para levar a consumir</u>	0	0	1	3,2
8.6.13 - <u>Para parecer fixe ou mais social</u>	0	0	1	3,2
8.6.14 - <u>Alguém que quer o nosso mal</u>	1	3,2	0	0
8.6.15 - <u>Praticamente todos cedem</u>	1	3,2	0	0
8.6.16 - <u>Prestar atenção</u>	0	0	1	3,2
8.6.17 - <u>Têm medo e envolvem-se</u>	1	3,2	0	0
8.6.18 - <u>Vemos isso nos nossos amigos</u>	1	3,2	0	0
8.7 - <u>Cada um tem direito a ser como é</u>	0	0	1	3,2
5 - Defesa de pessoas maltratadas	31	100	29	93,6
9 - <u>Arriscar a vida para defender quem é maltratado</u>	31	100	29	93,6

9.1 - <u>Julgamento do aluno sobre a ação de defesa de pessoas maltratadas</u>	29	93,6	29	93,6
9.1.1 - <u>Boa ação</u>	22	71	24	77,4
9.1.2 - <u>Boa ação, mas arriscada</u>	4	12,9	3	9,7
9.1.3 - <u>Má atitude</u>	2	6,5	1	3,2
9.1.4 - <u>Varia mediante a opinião</u>	1	3,2	1	3,2
9.2 - <u>Ação que envolve uma doação total de si ao outro</u>	13	41,9	14	45,2
9.2.1 - <u>Generosidade</u>	2	6,5	7	22,6
9.2.2 - <u>Um bom coração</u>	5	16,1	0	0
9.2.3 - <u>Atitude corajosa</u>	3	9,7	0	0
9.2.4 - <u>Amam a vítima</u>	1	3,2	2	6,5
9.2.5 - <u>Necessidade de ajudar</u>	1	3,2	2	6,5
9.2.6 - <u>Arrisca salvar e pode perder tudo</u>	0	0	2	6,5
9.2.7 - <u>Atitude heroica</u>	2	6,5	0	0
9.2.8 - <u>Motivos e forma de pensar pouco comuns</u>	1	3,2	0	0
9.2.9 - <u>Quem não arrisca não sabe o que acontece</u>	0	0	1	3,2
9.2.10 - <u>É uma escolha</u>	1	3,2	0	0
9.3 - <u>Procura que outro se sinta melhor</u>	6	19,4	8	25,8
9.3.1 - <u>Ser uns para os outros</u>	2	6,5	1	3,2
9.3.2 - <u>Ter um mundo melhor</u>	1	3,2	2	6,5
9.3.3 - <u>A felicidade é importante</u>	0	0	2	6,5
9.3.4 - <u>Questão de justiça</u>	0	0	2	6,5
9.3.5 - <u>Ter o mesmo direito</u>	1	3,2	1	3,2
9.3.6 - <u>Não se importar com a raça ou cultura</u>	0	0	1	3,2
9.3.7 - <u>Quer fazer a diferença</u>	1	3,2	0	0
9.3.8 - <u>Questão de igualdade</u>	0	0	1	3,2
9.3.9 - <u>Um exemplo</u>	1	3,2	0	0
9.4 - <u>Quem ajuda sabe o que é ser ajudado</u>	6	19,4	2	6,5
9.4.1 - <u>Ajudar por ter sido ajudado</u>	2	6,5	2	6,5
9.4.2 - <u>Quem ajuda, no passado já foi maltratado</u>	2	6,5	0	0
9.4.3 - <u>Retribuição</u>	2	6,5	0	0
9.5 - <u>Salvar envolve socorrer os mais desprotegidos</u>	4	12,9	4	12,9
9.5.1 - <u>A vítima é mais fraca</u>	1	3,2	2	6,5
9.5.2 - <u>Grande desespero</u>	0	0	1	3,2
9.5.3 - <u>Não deviam ser maltratados</u>	1	3,2	0	0
9.5.4 - <u>Os outros sofrem</u>	0	0	1	3,2
9.5.5 - <u>São humildes</u>	1	3,2	0	0

9.5.6 - <u>Sentem pena</u>	1	3,2	0	0
9.6 - <u>A ação origina bem-estar pessoal</u>	4	12,9	1	3,2
9.6.1 - <u>Não se sentem bem se não fizerem</u>	3	9,7	0	0
9.6.2 - <u>Sentem-se bem por ajudarem</u>	1	3,2	1	3,2
9.6.3 - <u>Orgulho de fazer bem enche-nos o coração</u>	1	3,2	0	0
6 - Objetivos de vida	31	100	31	100
11 - <u>Objetivos a concretizar na vida</u>	31	100	31	100
11.1 - <u>Melhorar a vida do outro</u>	12	38,7	13	41,9
11.1.1 - <u>Ajudar os outros</u>	9	29	12	38,7
11.1.2 - <u>Fazer felizes os outros</u>	1	3,2	0	0
11.1.3 - <u>Fazer sentir bem os outros</u>	1	3,2	0	0
11.1.4 - <u>Proteger o que nos rodeias</u>	0	0	1	3,2
11.1.5 - <u>Tudo o que é importante para as gerações futuras</u>	1	3,2	0	0
11.2 - <u>Bem-estar afetivo</u>	12	38,7	6	19,4
11.2.1 - <u>Felicidade</u>	4	12,9	4	12,9
11.2.2 - <u>Amor</u>	5	16,1	2	6,5
11.2.3 - <u>Afeto</u>	2	6,5	0	0
11.2.4 - <u>Amizade</u>	2	6,5	0	0
11.2.5 - <u>Coisas que fazem bem</u>	1	3,2	0	0
11.2.6 - <u>Diversão</u>	0	0	1	3,2
11.2.7 - <u>Carinho</u>	1	3,2	0	0
11.2.8 - <u>Sentir-se bem</u>	1	3,2	0	0
11.2.9 - <u>Um simples abraço</u>	1	3,2	0	0
11.3 - <u>Passa pela vivência familiar</u>	11	35,5	8	25,8
11.3.1 - <u>Constituir uma família</u>	7	22,6	5	16,1
11.3.2 - <u>Família boa relação</u>	2	6,5	2	6,5
11.3.3 - <u>Ter filhos</u>	2	6,5	1	3,2
11.3.4 - <u>Ter uma vida em conjunto</u>	1	3,2	0	0
11.4 - <u>Alcançar propósitos</u>	10	32,3	17	54,8
11.4.1 - <u>Trabalho</u>	0	0	7	22,6
11.4.2 - <u>Vida estável</u>	0	0	3	9,7
11.4.3 - <u>Acabar a escola</u>	1	3,2	1	3,2
11.4.4 - <u>O que ele quiser</u>	2	6,5	0	0
11.4.5 - <u>Realizar sonhos</u>	0	0	2	6,5
11.4.6 - <u>Função na terra</u>	0	0	2	6,5
11.4.7 - <u>Ganhar bem</u>	1	3,2	1	3,2
11.4.8 - <u>Bens materiais</u>	0	0	2	6,5

11.4.9 - <u>Sucesso na carreira profissional</u>	2	6,5	0	0
11.4.10 - <u>Um lar</u>	1	3,2	1	3,2
11.4.11 - <u>Deixar a sua marca</u>	1	3,2	0	0
11.4.12 - <u>Realização de uma personalidade</u>	1	3,2	0	0
11.4.13 - <u>Descobrir-se a si</u>	0	0	1	3,2
11.4.14 - <u>Evoluir</u>	0	0	1	3,2
11.4.15 - <u>Lutar por ideais</u>	0	0	1	3,2
11.4.16 - <u>Viajar</u>	0	0	1	3,2
11.4.17 - <u>Vida digna</u>	1	3,2	0	0
11.4.18 - <u>Não é preciso muito dinheiro</u>	1	3,2	0	0
11.5 - <u>Não há mais objetivos a concretizar</u>	3	9,7	4	12,9
11.6 - <u>Ações que permitem uma melhoria de vida</u>	11	35,5	7	22,6
11.6.1 - <u>Sentir-se bem</u>	3	9,7	2	6,5
11.6.2 - <u>Sentir-se realizado</u>	3	9,7	1	3,2
11.6.3 - <u>É importante</u>	0	0	2	6,5
11.6.4 - <u>À medida que o tempo passa vai criando objetivos</u>	1	3,2	0	0
11.6.5 - <u>Não se vai arrepender</u>	1	3,2	0	0
11.6.6 - <u>Porque vamos ser pessoas realizadas e com bem-estar</u>	1	3,2	0	0
11.6.7 - <u>Sem bens materiais não se consegue viver</u>	0	0	1	3,2
11.6.8 - <u>Dinheiro não é tudo</u>	1	3,2	0	0
11.6.9 - <u>Compete a cada um, ninguém faz por nós</u>	1	3,2	0	0
11.6.10 - <u>Superou o que tinha para superar</u>	1	3,2	0	0
11.6.11 - <u>Ter uma boa vida</u>	1	3,2	0	0
11.6.12 - <u>Tudo corre bem</u>	0	0	1	3,2
11.7 - <u>Ações que passam pela relação com o outro</u>	10	32,3	7	22,6
11.7.1 - <u>Felicidade</u>	0	0	4	12,9
11.7.2 - <u>Ajudar</u>	1	3,2	3	9,7
11.7.3 - <u>Apoio</u>	2	6,5	0	0
11.7.4 - <u>Um mundo melhor</u>	2	6,5	0	0
11.7.5 - <u>Família é importante</u>	1	3,2	0	0
11.7.6 - <u>Agradar aos pais</u>	0	0	1	3,2
11.7.7 - <u>Para ser recordado</u>	1	3,2	0	0
11.7.8 - <u>Ter alguém que nos ame</u>	1	3,2	0	0
11.7.9 - <u>Ter orgulho na família</u>	1	3,2	0	0
11.7.10 - <u>Ter quem com quem possa partilhar</u>	1	3,2	0	0

11.7.11 - <u>Ajudar é bom</u>	1	3,2	0	0
16 - <u>Felicidade e realização</u>	31	100	31	100
16.1 - <u>A felicidade passa pelo bem-estar pessoal</u>	22	71	19	61,3
16.1.1 - <u>Cumpriram os seus desejos</u>	10	32,3	10	32,3
16.1.2 - <u>Amor</u>	1	3,2	4	12,9
16.1.3 - <u>Cada um tem as suas razões e objetivos</u>	2	6,5	2	6,5
16.1.4 - <u>Ser respeitados</u>	1	3,2	1	3,2
16.1.5 - <u>Sentir bem</u>	2	6,5	0	0
16.1.6 - <u>Coisas que fazem bem - que gostam</u>	0	0	2	6,5
16.1.7 - <u>Diversão</u>	1	3,2	0	0
16.1.8 - <u>Felicidade</u>	0	0	1	3,2
16.1.9 - <u>Ser bom</u>	1	3,2	0	0
16.1.10 - <u>Como decorre o dia</u>	1	3,2	0	0
16.1.11 - <u>O que lhes é dito</u>	1	3,2	0	0
16.1.12 - <u>Saúde</u>	0	0	1	3,2
16.1.13 - <u>Prazeres da vida</u>	0	0	1	3,2
16.1.14 - <u>Cada pessoa tem o seu objetivo por isso não sabemos qual é o dos outros</u>	1	3,2	0	0
16.1.15 - <u>Ser curada de uma doença</u>	1	3,2	1	3,2
16.1.16 - <u>Bem-estar consigo mesmo</u>	1	3,2	0	0
16.1.17 - <u>Amor próprio</u>	1	3,2	1	3,2
16.1.18 - <u>Aspetos positivos da vida</u>	1	3,2	1	3,2
16.1.19 - <u>Muda o estado de espírito</u>	1	3,2	1	3,2
16.1.20 - <u>Concretizado e melhor</u>	1	3,2	1	3,2
16.2 - <u>A felicidade passa pela vivência familiar</u>	16	51,6	19	61,3
16.2.1 - <u>Constituir uma família</u>	6	19,4	17	54,8
16.2.2 - <u>Ser amado</u>	2	6,5	3	9,7
16.2.3 - <u>Ter quem se ama</u>	5	16,1	3	9,7
16.2.4 - <u>Estar bem com os amigos</u>	3	9,7	1	3,2
16.2.5 - <u>Relação amorosa</u>	1	3,2	0	0
16.2.6 - <u>Amor que recebem</u>	1	3,2	0	0
16.2.7 - <u>Ser mãe</u>	1	3,2	0	0
16.3 - <u>A felicidade passa pela qualidade de vida</u>	11	35,5	20	64,5
16.3.1 - <u>Ter emprego</u>	7	22,6	9	29
16.3.2 - <u>Dinheiro</u>	1	3,2	4	12,9
16.3.3 - <u>Boas notas</u>	2	6,5	4	12,9
16.3.4 - <u>Qualidade de vida</u>	3	9,7	2	6,5
16.3.5 - <u>Coisas simples</u>	1	3,2	3	9,7

16.3.6 - <u>Sucesso na vida</u>	0	0	2	6,5
16.3.7 - <u>Bens</u>	0	0	2	6,5
16.3.8 - <u>Estabilidade em casa</u>	0	0	1	3,2
16.3.9 - <u>Casa</u>	0	0	1	3,2
16.3.10 - <u>Ter o que se quer</u>	0	0	3	9,7
16.3.11 - <u>Poder</u>	0	0	1	3,2
16.4 - <u>A felicidade passa pela melhoria da vida dos outros</u>	7	22,6	13	41,9
16.4.1 - <u>Ter amigos</u>	0	0	6	19,4
16.4.2 - <u>Ajudar os outros</u>	2	6,5	4	12,9
16.4.3 - <u>Tempo com pessoas próximas</u>	2	6,5	0	0
16.4.4 - <u>Estar com quem mais gosta</u>	0	0	2	6,5
16.4.5 - <u>Quem gostamos também alcança os seus objetivos</u>	1	3,2	1	3,2
16.4.6 - <u>Das ações que fazem</u>	1	3,2	0	0
16.4.7 - <u>Ajudar os outros</u>	1	3,2	0	0
16.5 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	0	0
16.6 - <u>A felicidade passa pelo cuidado da natureza</u>	0	0	1	3,2
16.6.1 - <u>Animais</u>	0	0	1	3,2
III - <u>Relação com a espiritualidade</u>	31	100	31	100
1 - <u>Ser religioso</u>	31	100	31	100
10 - <u>Ações que identificam a pessoa religiosa</u>	30	96,8	30	96,8
10.1 - <u>A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita</u>	26	83,9	29	93,6
10.1.1 - <u>Ir à missa</u>	14	45,2	16	51,6
10.1.2 - <u>Rezar</u>	16	51,6	12	38,7
10.1.3 - <u>Praticar tradições religiosas</u>	4	12,9	3	9,7
10.1.4 - <u>Ir à igreja</u>	4	12,9	3	9,7
10.1.5 - <u>Ajudar alguém</u>	3	9,7	3	9,7
10.1.6 - <u>Cumprir costumes e professar</u>	1	3,2	3	9,7
10.1.7 - <u>Ir a Fátima</u>	3	9,7	0	0
10.1.8 - <u>Jejuar</u>	2	6,5	1	3,2
10.1.9 - <u>Usar objetos religiosos</u>	2	6,5	2	6,5
10.1.10 - <u>Frequentar a catequese</u>	2	6,5	0	0
10.1.11 - <u>Donativos</u>	1	3,2	1	3,2
10.1.12 - <u>Festas religiosas</u>	1	3,2	0	0
10.1.13 - <u>Ficar chocado quando há atentados à Igreja</u>	1	3,2	0	0

10.1.14 - <u>Acender velas aos anjos</u>	1	3,2	0	0
10.1.15 - <u>Colocar os filhos na catequese</u>	1	3,2	0	0
10.1.16 - <u>Escuteiros</u>	1	3,2	0	0
10.1.17 - <u>Linguagem</u>	0	0	1	3,2
10.1.18 - <u>Não basta ouvir os ensinamentos é preciso segui-los</u>	1	3,2	0	0
10.1.19 - <u>Não é só ir à missa e jejuar é ajudar</u>	1	3,2	0	0
10.1.20 - <u>Participar nas procissões</u>	1	3,2	0	0
10.1.21 - <u>Pedir alguma coisa a Deus</u>	1	3,2	0	0
10.1.22 - <u>Abordar determinados temas</u>	1	3,2	0	0
10.1.23 - <u>Espalhar a fé</u>	1	3,2	0	0
10.1.24 - <u>Geralmente são boas pessoas</u>	1	3,2	0	0
10.1.25 - <u>Voluntariado</u>	1	3,2	0	0
10.2 - <u>A religiosidade é uma dimensão interior</u>	8	25,8	4	12,9
10.2.1 - <u>A fé é algo interior, cada um sabe como a professar</u>	3	9,7	0	0
10.2.2 - <u>Ter fé</u>	1	3,2	2	6,5
10.2.3 - <u>Ir à missa ou rezar não são as únicas ações</u>	1	3,2	1	3,2
10.2.4 - <u>Acreditar na Palavra de Deus</u>	1	3,2	0	0
10.2.5 - <u>Na sexta-feira santa cada um é que sabe</u>	1	3,2	0	0
10.2.6 - <u>Acreditar em Deus</u>	0	0	1	3,2
10.2.7 - <u>Mostrar a religião de outra forma</u>	1	3,2	0	0
10.2.8 - <u>Acreditar numa força maior</u>	1	3,2	1	3,2
10.3 - <u>Acreditar na vida eterna</u>	1	3,2	0	0
10.3.1 - <u>Algo além da morte</u>	1	3,2	0	0
10.4 - <u>Não sabe</u>	0	0	1	3,2
10.5 - <u>Exemplos de vivência religiosa</u>	5	16,1	4	12,9
10.5.1 - <u>Avó</u>	3	9,7	2	6,5
10.5.2 - <u>Família</u>	1	3,2	1	3,2
10.5.3 - <u>Conhecidos</u>	0	0	1	3,2
10.5.4 - <u>Não conhece</u>	1	3,2	0	0
12 - <u>Razões para ser religioso</u>	31	100	30	96,8
12.1 - <u>A motivação da prática religiosa é de nível social</u>	24	77,4	19	61,3
12.1.1 - <u>Influência dos familiares</u>	21	67,7	18	58,1
12.1.2 - <u>Influência do meio</u>	6	19,4	2	6,5
12.1.3 - <u>Obrigados</u>	4	12,9	1	3,2

12.2 - <u>A motivação da prática religiosa é de nível pessoal</u>	19	61,3	22	71
12.2.1 - <u>Por fé</u>	11	35,5	10	32,3
12.2.2 - <u>Objetivos pessoais</u>	4	12,9	7	22,6
12.2.3 - <u>As ideias</u>	6	19,4	7	22,6
2 - Interesse em elementos de outras religiões	31	100	31	100
13 - <u>Elementos de outras religiões</u>	31	100	31	100
13.1 - <u>Interesse do aluno em elementos de outras religiões</u>	30	96,8	31	100
13.1.1 - <u>Sim</u>	12	38,7	17	54,8
13.1.2 - <u>Não</u>	13	41,9	6	19,4
13.1.3 - <u>Sim e não</u>	5	16,1	6	19,4
13.1.4 - <u>Não sabe</u>	0	0	2	6,5
13.2 - <u>O conhecimento sobre outras religiões permite um enriquecimento cultural</u>	22	71	22	71
13.2.1 - <u>Saber como são as outras religiões</u>	9	29	10	32,3
13.2.2 - <u>Ser mais culto</u>	6	19,4	3	9,7
13.2.3 - <u>Património Cultural</u>	1	3,2	3	9,7
13.2.4 - <u>Beleza</u>	0	0	3	9,7
13.2.5 - <u>Interessante</u>	3	9,7	0	0
13.2.6 - <u>Respeito</u>	2	6,5	1	3,2
13.2.7 - <u>São monumentos</u>	0	0	2	6,5
13.2.8 - <u>Definem a religião</u>	1	3,2	1	3,2
13.2.9 - <u>Pontos turísticos</u>	1	3,2	1	3,2
13.2.10 - <u>Procurar mais sobre estas obras</u>	1	3,2	1	3,2
13.2.11 - <u>As pessoas gostam de ver coisas ligadas a Deus</u>	1	3,2	0	0
13.2.12 - <u>Livros não, templos e esculturas sim</u>	1	3,2	0	0
13.2.13 - <u>Com sentido e valor</u>	0	0	1	3,2
13.3 - <u>O conhecimento sobre outras religiões não contribui em nada</u>	15	48,4	8	25,8
13.3.1 - <u>As outras religiões não interessam</u>	9	29	1	3,2
13.3.2 - <u>Não tem interesse</u>	5	16,1	2	6,5
13.3.3 - <u>Não compreendem a sua razão</u>	0	0	3	9,7
13.3.4 - <u>Não pertencem a essa religião</u>	1	3,2	1	3,2
13.3.5 - <u>Não liga a isso</u>	0	0	1	3,2
13.4 - <u>O interesse sobre elementos de outras religiões depende da sensibilidade pessoal</u>	1	3,2	1	3,2
13.4.1 - <u>Depende do gosto</u>	1	3,2	0	0

13.4.2 - <u>Depende do interesse</u>	0	0	1	3,2
3 - Relação com outras religiões	31	100	31	100
14 - <u>Confronto com pessoas de outras religiões</u>	31	100	31	100
14.1 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente provoca sentimentos desagradáveis</u>	23	74,2	25	80,7
14.1.1 - <u>Diferente</u>	7	22,6	7	22,6
14.1.2 - <u>Excluída</u>	9	29	0	0
14.1.3 - <u>Deslocada</u>	0	0	7	22,6
14.1.4 - <u>Mal</u>	4	12,9	5	16,1
14.1.5 - <u>Triste</u>	0	0	5	16,1
14.1.6 - <u>Medo</u>	3	9,7	2	6,5
14.1.7 - <u>Constrangida</u>	1	3,2	2	6,5
14.1.8 - <u>Gozado</u>	1	3,2	3	9,7
14.1.9 - <u>Desconfortável por ser novo</u>	2	6,5	0	0
14.1.10 - <u>Dificuldade em adaptar-se</u>	0	0	1	3,2
14.1.11 - <u>Julgada</u>	1	3,2	0	0
14.1.12 - <u>Intimidade</u>	0	0	1	3,2
14.1.13 - <u>Observado</u>	1	3,2	0	0
14.2 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente não interfere com a vida habitual</u>	12	38,7	9	29
14.2.1 - <u>Normal</u>	2	6,5	4	12,9
14.2.2 - <u>Bem</u>	3	9,7	4	12,9
14.2.3 - <u>Continuar com a sua religião</u>	4	12,9	1	3,2
14.2.4 - <u>Não se sentir diferente</u>	2	6,5	0	0
14.2.5 - <u>A religião não é razão para excluir</u>	1	3,2	0	0
14.3 - <u>Estar num país com religião e cultura diferente permite um contributo pessoal e social</u>	8	25,8	8	25,8
14.3.1 - <u>É uma questão de tempo até ser aceite</u>	1	3,2	4	12,9
14.3.2 - <u>Adaptar-se</u>	2	6,5	2	6,5
14.3.3 - <u>Feliz por dar a conhecer a sua cultura</u>	1	3,2	3	9,7
14.3.4 - <u>Feliz por conhecer novas realidades</u>	1	3,2	4	12,9
14.3.5 - <u>Explicar os seus ideais</u>	2	6,5	0	0
14.3.6 - <u>Não influenciar os outros</u>	1	3,2	0	0
14.3.7 - <u>Curiosidade</u>	1	3,2	0	0
14.3.8 - <u>Marcar a diferença</u>	0	0	1	3,2
14.4 - <u>Não sabe</u>	1	3,2	0	0
IV - Projeto de Vida	31	100	31	100
1 - Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro	31	100	31	100

15 - <u>Relação entre o presente e o futuro</u>	31	100	31	100
15.1 - <u>Opinião do aluno sobre a existência de relação entre o que se idealiza no presente e o futuro</u>	30	96,8	30	96,8
15.1.1 - <u>Sim</u>	27	87,1	25	80,7
15.1.2 - <u>Não</u>	2	6,5	4	12,9
15.1.3 - <u>Poderá</u>	1	3,2	2	6,5
15.2 - <u>O futuro depende do esforço realizado no presente</u>	28	90,3	27	87,1
15.2.1 - <u>O que se fizer no presente influencia o futuro</u>	6	19,4	11	35,5
15.2.2 - <u>Ter de lutar pelos sonhos</u>	10	32,3	4	12,9
15.2.3 - <u>Idealizar para alcançar no futuro</u>	5	16,1	8	25,8
15.2.4 - <u>Saber o que se quer e ter que se esforçar</u>	1	3,2	3	9,7
15.2.5 - <u>Criar objetivos</u>	3	9,7	1	3,2
15.2.6 - <u>Aproveitar o presente</u>	1	3,2	0	0
15.2.7 - <u>Resposta do que quer ser</u>	1	3,2	0	0
15.2.8 - <u>Ser mais fácil</u>	1	3,2	0	0
15.2.9 - <u>As notas para o que se idealizar</u>	0	0	1	3,2
15.3 - <u>Não há relação entre o que se idealiza no presente e o que acontece no futuro</u>	3	9,7	4	12,9
15.3.1 - <u>Não irá acontecer</u>	1	3,2	3	9,7
15.3.2 - <u>Só o futuro o dirá</u>	2	6,5	0	0
15.3.3 - <u>Evoluimos se não pensarmos</u>	0	0	1	3,2

Anexo 6 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram dos grupos de discussão

	FG	n
I - <u>Valor da vida humana ao nível pessoal</u>	2	219
1 - Valor da vida humana	2	162
1.1 - <u>Vida oportunidade de aprendizagem</u>	2	40
1.1.1 - <u>Concordo</u>	2	12
1.1.2 - <u>A aprendizagem é importante e variada</u>	2	14
1.1.2.1 - <u>Vamos aprendendo muitas coisas</u>	2	6
1.1.2.2 - <u>A educação parte daquilo que nos transmitem</u>	1	2
1.1.2.3 - <u>Oportunidade importante que devemos aproveitar</u>	1	2
1.1.2.4 - <u>Devemos fazer o que gostamos</u>	1	1
1.1.2.5 - <u>Ao longo da vida vamos aprendendo com os nossos erros</u>	1	2
1.1.2.6 - <u>Descobrir um novo ciclo</u>	1	1
1.1.3 - <u>A vida ensina a aperfeiçoar</u>	2	11
1.1.3.1 - <u>Se não formos quem somos não vamos ser felizes</u>	2	5
1.1.3.2 - <u>Reflete-se quando somos mais velhos</u>	1	3
1.1.3.3 - <u>Ensinar para nos sentirmos realizados</u>	1	1
1.1.3.4 - <u>Moldamo-nos enquanto pessoas</u>	1	1
1.1.3.5 - <u>Oportunidade de ser quem somos</u>	1	1
1.1.4 - <u>Aprendemos com os outros</u>	1	3
1.1.4.1 - <u>Com os amigos</u>	1	1
1.1.4.2 - <u>Familiares</u>	1	1
1.1.4.3 - <u>Pessoas que nos rodeiam</u>	1	1
1.2 - <u>As aulas de EMRC contribuíram para ver a vida como aprendizagem</u>	2	39
1.2.1 - <u>Contribuíram</u>	2	3
1.2.1.1 - <u>Muito importantes</u>	2	2
1.2.2 - <u>Eram apresentados exemplos que faziam pensar</u>	2	10
1.2.2.1 - <u>Começar a pensar realmente</u>	2	6
1.2.2.2 - <u>Pessoas que querem acabar com a vida</u>	1	1
1.2.2.3 - <u>A aula que me deixou mais a pensar foi quando falamos do aborto</u>	1	1
1.2.2.4 - <u>A aula que me deixou mais a pensar foi a da eutanásia</u>	1	1
1.2.2.5 - <u>O professor dá-nos as coisas e nós chegamos à nossa própria conclusão</u>	1	1
1.2.3 - <u>Os debates ajudavam a aprender</u>	1	4

1.2.3.1 - <u>Discutiam bastantes assuntos</u>	1	2
1.2.3.2 - <u>Quem não aceitava acabava por aceitar qualquer coisa</u>	1	1
1.2.3.3 - <u>Temos discussões e isso faz-nos crescer mesmo e aprender mesmo</u>	1	1
1.2.4 - <u>Novos conhecimentos</u>	2	9
1.2.4.1 - <u>Adquirindo vários conhecimentos</u>	1	4
1.2.4.2 - <u>Aprender coisas novas</u>	1	3
1.2.4.3 - <u>Ver as coisas de forma diferente</u>	1	1
1.2.4.4 - <u>Não tinha tanta consciência do que era</u>	1	1
1.2.5 - <u>Escolhas mais conscientes</u>	1	6
1.2.5.1 - <u>Termos mais cuidado com as escolhas que fazemos</u>	1	3
1.2.5.2 - <u>Nós podemos tentar viver a vida</u>	1	2
1.2.5.3 - <u>Aproveitar cada momento e ter alguma dignidade</u>	1	1
1.2.6 - <u>A vida tem outros valores</u>	1	4
1.2.6.1 - <u>A vida não é só as coisas materiais</u>	1	1
1.2.6.2 - <u>Íamos fazer mas não deu tempo - ajudar os mendigos</u>	1	1
1.2.6.3 - <u>Valorizar o nosso ambiente (a nossa vida)</u>	1	1
1.2.6.4 - <u>Acho que não é preciso tirar a vida</u>	1	1
1.2.7 - <u>Não mudou muito</u>	1	3
1.2.7.1 - <u>Mas fez ver como é que as outras pessoas pensam</u>	1	2
1.2.7.2 - <u>Não mudou muito a forma de pensar</u>	1	1
1.3 - <u>As fases da vida consideradas mais importantes</u>	2	69
1.3.1 - <u>A adolescência</u>	2	29
1.3.1.1 - <u>Adolescência</u>	2	10
1.3.1.2 - <u>Aprender e crescer</u>	2	6
1.3.1.2.1 - <u>Ajudar a crescer</u>	2	2
1.3.1.2.2 - <u>Aprender sobre o que é errado</u>	1	1
1.3.1.2.3 - <u>Moldar as coisas que se aprende na infância</u>	1	1
1.3.1.2.4 - <u>Maturidade</u>	1	1
1.3.1.2.5 - <u>Aprender sobre quem se é e sobre o que o rodeia</u>	1	1
1.3.1.3 - <u>Pensar e escolher de outro modo</u>	2	6
1.3.1.3.1 - <u>Mudar a forma de pensar</u>	2	2
1.3.1.3.2 - <u>Idade das escolhas e experiências</u>	2	2
1.3.1.3.3 - <u>Refletir e pensar no que se faz</u>	2	2
1.3.1.4 - <u>Consciência</u>	1	2
1.3.1.5 - <u>Dá forma à vida</u>	1	2

1.3.1.6 - <u>Define o que se será</u>	1	1
1.3.1.7 - <u>Afirmar a criar a pessoa que se é</u>	1	1
1.3.1.8 - <u>Traz infelicidade</u>	1	1
1.3.2 - <u>Infância</u>	2	23
1.3.2.1 - <u>A infância</u>	2	9
1.3.2.2 - <u>Ainda não se conhece o mundo que rodeia</u>	2	6
1.3.2.2.1 - <u>A inocência de fazer sem pensar no que o outro vai pensar</u>	1	3
1.3.2.2.2 - <u>Não se percebe o que se passa à sua volta</u>	1	2
1.3.2.2.3 - <u>Fazer as coisas sem pensar porque ainda não há maturidade suficiente</u>	1	1
1.3.2.3 - <u>É importante</u>	2	3
1.3.2.4 - <u>Aproveitar para um certo tipo de coisas</u>	1	2
1.3.2.5 - <u>Melhor coisa que se tem</u>	1	1
1.3.2.6 - <u>Aprender coisas</u>	1	1
1.3.2.7 - <u>Formar-se enquanto pessoa e a ter os seus próprios pensamentos</u>	1	1
1.3.3 - <u>Todas as fases</u>	2	17
1.3.3.1 - <u>Todas</u>	2	8
1.3.3.2 - <u>Se souber aproveitar, todas são boas</u>	1	3
1.3.3.3 - <u>Todas têm características</u>	1	1
1.3.3.4 - <u>Ser quem se é sem ligar à opinião dos outros</u>	1	1
1.3.3.5 - <u>Família</u>	1	1
1.3.3.6 - <u>Fazer o que se gosta e ser quem se é</u>	1	1
1.3.3.7 - <u>Ser feliz</u>	1	1
1.3.3.8 - <u>Aprender e começar a pensar de outra maneira</u>	1	1
1.4 - <u>Razões para pôr fim à vida</u>	2	31
1.4.1 - <u>Nenhuma situação justifica pôr fim à vida</u>	2	17
1.4.1.1 - <u>Não há motivo para acabar com a vida</u>	2	6
1.4.1.2 - <u>Tudo tem solução</u>	2	5
1.4.1.3 - <u>Há sempre alguém que vai ajudar e ouvir</u>	2	2
1.4.1.4 - <u>Saber olhar para o lado positivo e não só o negativo</u>	1	2
1.4.1.5 - <u>A vida não deve ser desperdiçada</u>	1	1
1.4.1.6 - <u>Começar a abrir a mente</u>	1	1
1.4.2 - <u>Compreender o lado das pessoas porque estão fragilizadas e isoladas</u>	2	2
1.4.3 - <u>Possíveis razões</u>	2	12

1.4.3.1 - <u>Separação dos pais</u>	2	4
1.4.3.2 - <u>Isolamento</u>	2	3
1.4.3.2.1 - <u>Falta de atenção</u>	1	1
1.4.3.2.2 - <u>Quando nada nem ninguém ajuda, então as pessoas pensam no suicídio</u>	1	2
1.4.3.3 - <u>Deixar de acreditar no amor</u>	1	2
1.4.3.4 - <u>É um pouco relativo</u>	1	1
1.4.3.5 - <u>Na adolescência tudo é um drama</u>	1	1
1.4.3.6 - <u>As doenças</u>	1	1
2 - Realização pessoal	2	57
2.1 - <u>Opinião sobre a realização pessoal</u>	2	57
2.1.1 - <u>A realização pessoal passa pela qualidade de vida</u>	2	30
2.1.1.1 - <u>Ter o essencial</u>	2	5
2.1.1.1.1 - <u>Coisas simples</u>	1	3
2.1.1.1.2 - <u>Não ser de extravagâncias porque isso muda as pessoas</u>	1	1
2.1.1.1.3 - <u>Ter o que é preciso</u>	1	1
2.1.1.2 - <u>Parte económica</u>	1	5
2.1.1.3 - <u>Profissionalmente concretizar sonho que realiza</u>	2	4
2.1.1.3.1 - <u>Emprego</u>	2	3
2.1.1.4 - <u>Casa</u>	2	3
2.1.1.5 - <u>Ser bem-sucedido</u>	1	3
2.1.1.6 - <u>Ter metas que quer cumprir</u>	1	3
2.1.1.7 - <u>Acabar a escola</u>	1	2
2.1.1.8 - <u>Construir uma vida</u>	1	1
2.1.1.9 - <u>A vida futura é incerta</u>	1	1
2.1.1.10 - <u>O dinheiro não é tudo</u>	1	3
2.1.1.10.1 - <u>O dinheiro não traz felicidade</u>	1	2
2.1.1.10.2 - <u>Com dinheiro as pessoas ficam mais próximas e isso é errado</u>	1	1
2.1.2 - <u>A realização pessoal passa pela vivência familiar</u>	2	11
2.1.2.1 - <u>Constituir uma família</u>	2	10
2.1.2.2 - <u>Estar bem com quem se gosta</u>	1	1
2.1.3 - <u>A realização pessoal passa pela melhoria da vida do outro</u>	1	10
2.1.3.1 - <u>Começar com pequenas missões ajudando alguém que precisa na rua</u>	1	4
2.1.3.2 - <u>Missão em África porque a melhor sensação está em ajudar quem precisa mesmo</u>	1	3

2.1.3.3 - <u>Retribuir com um sorriso</u>	1	1
2.1.3.4 - <u>Um voluntariado de ajuda permanente</u>	1	1
2.1.3.5 - <u>Ajudar indo mais longe resolvendo problemas como a guerra para evitar a saída dos refugiados dos seus países</u>	1	1
2.1.4 - <u>A realização pessoal passa pelo bem-estar pessoal</u>	2	6
2.1.4.1 - <u>Ser feliz</u>	2	3
2.1.4.2 - <u>Ter saúde</u>	1	2
2.1.4.3 - <u>Sentir-se bem consigo mesmo</u>	1	1
II - <u>Valor da vida humana na relação interpessoal</u>	2	137
1 - <u>Iniciativas sociais e comunitárias</u>	2	87
1.1 - <u>Opinião sobre o voluntariado</u>	2	45
1.1.1 - <u>Características do voluntariado</u>	2	29
1.1.1.1 - <u>Voluntariado ao nível material</u>	2	7
1.1.1.1.1 - <u>Contribuir com bens materiais também é necessário</u>	2	6
1.1.1.1.2 - <u>Não deixar as pessoas desamparadas</u>	1	1
1.1.1.2 - <u>Voluntariado ao nível afetivo</u>	2	13
1.1.1.2.1 - <u>É a atenção para desabafar</u>	2	10
1.1.1.2.2 - <u>Voluntariado funciona para além do material, envolve o sentimental</u>	1	2
1.1.1.2.3 - <u>Voluntariado é o tempo que se passa com as pessoas</u>	1	1
1.1.1.3 - <u>Ajudar quando é possível os que têm necessidade</u>	1	4
1.1.1.4 - <u>Um voluntariado mais permanente e global</u>	1	3
1.1.1.5 - <u>Grupo de amigos que se reúnem e juntam dinheiro para ajudar</u>	1	1
1.1.1.6 - <u>Fazer de bom coração por pouco que se fizer vale a pena</u>	1	1
1.1.2 - <u>Eficácia do voluntariado</u>	2	8
1.1.2.1 - <u>Funciona</u>	1	5
1.1.2.2 - <u>Funciona durante algum tempo</u>	1	2
1.1.2.3 - <u>Depende</u>	1	1
1.1.3 - <u>O voluntariado deve superar aspetos fúteis</u>	1	3
1.1.3.1 - <u>Não criticar</u>	1	1
1.1.3.2 - <u>Não ajudar os que pedem dinheiro para drogas</u>	1	1
1.1.3.3 - <u>Não fazer voluntariado só para dizer que se fez</u>	1	1
1.1.4 - <u>Para os que ajudam também é bom</u>	1	4
1.1.5 - <u>Os nossos problemas não são nada comparados com os deles</u>	1	1
1.2 - <u>A disciplina de EMRC incentiva o voluntariado</u>	2	21
1.2.1 - <u>Sensibilização para ajudar o outro</u>	1	8

1.2.1.1 - <u>Ajudar o próximo</u>	1	5
1.2.1.2 - <u>Aprender sobre os sem-abrigo</u>	1	2
1.2.1.3 - <u>Entreajudar</u>	1	1
1.2.2 - <u>A EMRC reforça a importância do voluntariado</u>	1	6
1.2.3 - <u>Partilha de experiências</u>	1	4
1.2.3.1 - <u>O professor fala sobre como é o voluntariado e dá ideias</u>	1	2
1.2.3.2 - <u>Há partilha de experiências de gestos de voluntariado da parte do professor</u>	1	2
1.2.4 - <u>Dificuldades para realizar voluntariado</u>	1	2
1.2.4.1 - <u>Nem todos têm disponibilidade porque trabalham</u>	1	1
1.2.4.2 - <u>Não se sente bem consigo mesma</u>	1	1
1.2.5 - <u>O voluntariado ajuda a aprender mais sobre o valor da vida</u>	1	1
1.3 - <u>Razão para ainda não ter feito o voluntariado</u>	2	21
1.3.1 - <u>Há muitos modos de fazer voluntariado</u>	1	7
1.3.1.1 - <u>O voluntariado não é só ir a uma instituição é ajudar alguém</u>	1	5
1.3.1.2 - <u>É preciso partir de coisas pequenas que se tornam grandes</u>	1	1
1.3.1.3 - <u>Partilhar o que temos é voluntariado</u>	1	1
1.3.2 - <u>Falta de vontade</u>	1	4
1.3.2.1 - <u>Por preguiça</u>	1	2
1.3.2.2 - <u>Não ter vontade não significa que não gostaria de fazer</u>	1	1
1.3.2.3 - <u>Ir contra à vontade não ia correr bem</u>	1	1
1.3.3 - <u>Idade</u>	2	3
1.3.3.1 - <u>Só autorizam a partir dos 16 anos</u>	2	3
1.3.4 - <u>Não há razões</u>	2	3
1.3.4.1 - <u>Para o voluntariado não há idades</u>	1	2
1.3.4.2 - <u>Não é por falta de oportunidade que não se faz</u>	1	1
1.3.5 - <u>Falta de coragem</u>	1	2
1.3.5.1 - <u>Não ter coragem</u>	1	2
1.3.6 - <u>Os pais</u>	1	1
1.3.6.1 - <u>Os pais muitas vezes não deixam</u>	1	1
1.3.7 - <u>As instituições</u>	1	1
1.3.7.1 - <u>Ir ao IPO mas não deixaram</u>	1	1
2 - Racismo	2	50
2.1 - <u>Justificações para o racismo</u>	2	34
2.1.1 - <u>O racismo não se justifica</u>	2	10
2.1.1.1 - <u>Não devia haver racismo</u>	1	4

2.1.1.2 - <u>Não há argumentos</u>	1	3
2.1.1.3 - <u>Gestos e palavras racistas não são admissíveis</u>	1	3
2.1.2 - <u>Justificam o racismo com pensamentos desajustados</u>	2	8
2.1.2.1 - <u>Sentimento de superioridade</u>	2	6
2.1.2.2 - <u>Influência familiar</u>	1	1
2.1.2.3 - <u>Questão do emprego dos estrangeiros</u>	1	1
2.1.3 - <u>A vida humana vale por si mesma</u>	1	6
2.1.3.1 - <u>Todos iguais</u>	1	4
2.1.3.2 - <u>Não deixa de ser um ser humano</u>	1	2
2.1.4 - <u>O racismo baseia-se em aspetos exteriores</u>	2	4
2.1.4.1 - <u>A cor, cultura e religião diferentes</u>	1	3
2.1.4.2 - <u>Rapaz negro e as colegas saíram de junto dele</u>	1	1
2.1.5 - <u>Liberdade de pensamento</u>	1	4
2.1.5.1 - <u>Cada pessoa tem o seu modo de pensar e isso é com ela</u>	1	2
2.1.5.2 - <u>São maneiras diferentes de pensar e eles já têm essa ideia na cabeça</u>	1	2
2.1.6 - <u>Argumentam o racismo em factos históricos</u>	1	2
2.1.6.1 - <u>Associado a escravidão</u>	1	1
2.1.6.2 - <u>Influência histórica</u>	1	1
2.2 - <u>Razões para evitar o racismo</u>	2	16
2.2.1 - <u>Mudar a mentalidade das pessoas</u>	1	6
2.2.1.1 - <u>Nada muda enquanto tiverem a mesma mentalidade de julgar as pessoas</u>	1	3
2.2.1.2 - <u>Com o passar do tempo as pessoas vão melhorando porque vão compreendo coisas novas</u>	1	2
2.2.1.3 - <u>Primeiro são as pessoas a mudar</u>	1	1
2.2.2 - <u>Discursos só não bastam</u>	2	4
2.2.3 - <u>Fazer sentir as dificuldades das vítimas</u>	2	2
2.2.3.1 - <u>Passarem pelas mesmas dificuldades dos são vítimas de racismo</u>	2	2
2.2.4 - <u>Ensinar as crianças</u>	1	2
2.2.4.1 - <u>Mostrar às crianças que todos são iguais</u>	1	2
2.2.5 - <u>Colocar em diálogo</u>	1	2
2.2.5.1 - <u>Tentar um diálogo entre as partes e fazer conhecer os costumes de cada parte</u>	1	2
III - <u>Relação com a espiritualidade</u>	2	171
1 - Ser religioso	2	171
1.1 - <u>Ações que identificam uma pessoa religiosa</u>	2	26

1.1.1 - <u>É algo interior mas também que se exterioriza</u>	2	12
1.1.1.1 - <u>Para ser religioso é preciso fazer o bem e esta em diálogo com Deus</u>	1	4
1.1.1.2 - <u>Não chega dizer que se é religioso ou fazer só algumas coisas</u>	2	8
1.1.2 - <u>A religiosidade envolve a exteriorização do que se acredita</u>	2	10
1.1.2.1 - <u>O voluntariado não é sinónimo de ser religioso</u>	1	3
1.1.2.2 - <u>A missa é</u>	2	2
1.1.2.3 - <u>O voluntariado enquanto prática do amor ao próximo</u>	1	2
1.1.2.4 - <u>Fazer o Ramadão é um sentido muito forte</u>	1	2
1.1.2.5 - <u>Quem segue uma religião é porque se identifica com certos hábitos</u>	1	1
1.1.3 - <u>Os textos sagrados devem ser conhecidos e explicados</u>	1	2
1.1.3.1 - <u>Modo como ensinam e seguem a religião</u>	1	1
1.1.3.2 - <u>Não se pode ler a Bíblia ou o Alcorão literalmente</u>	1	1
1.1.4 - <u>Antes de se considerar religioso é necessário conhecer</u>	1	1
1.1.4.1 - <u>É preciso estudar e conhecer a religião para depois decidir</u>	1	1
1.1.5 - <u>A religiosidade é uma dimensão interior</u>	1	1
1.1.5.1 - <u>Opiniões parecidas</u>	1	1
1.2 - <u>Os jovens consideram-se religiosos</u>	2	27
1.2.1 - <u>É difícil ver um jovem que se diga religioso</u>	1	10
1.2.1.1 - <u>No meu caso não e não posso falar pelos outros</u>	1	4
1.2.1.2 - <u>É cada vez mais difícil ver um jovem a dizer eu sou católico porque se calhar os outros julgam</u>	1	4
1.2.1.3 - <u>Fazem a comunhão e depois vão embora e não fazem a matéria que é mais importante em que se aprende sobre a vida e a catequese se torna melhor</u>	1	2
1.2.2 - <u>É uma questão de liberdade</u>	1	5
1.2.2.1 - <u>Há mais opções que antigamente, agora podemos escolher</u>	1	1
1.2.2.2 - <u>A escolha é boa porque mostra a evolução dos tempos</u>	1	1
1.2.2.3 - <u>Mas também é má porque não havendo tantos jovens no futuro não vai haver tanta gente a acreditar</u>	1	1
1.2.2.4 - <u>Os jovens também não vão à missa porque os pais são mais liberais</u>	1	1
1.2.2.5 - <u>Uma pessoa obrigada não devia ir se essa não é a sua vontade</u>	1	1
1.2.3 - <u>Sim, consideram-se religiosos</u>	2	3
1.2.3.1 - <u>Sim</u>	1	2
1.2.3.2 - <u>Tenho o maior orgulho em dizer que vou à catequese porque gosto e quero</u>	1	1
1.2.4 - <u>A linguagem dos sacerdotes não ajuda</u>	1	2

1.2.4.1 - <u>Os padres já idosos a falar fazem com que as crianças fiquem desanimadas</u>	1	2
1.2.5 - <u>Os pais passam uma imagem errada da religião</u>	1	2
1.2.5.1 - <u>O modo como os pais entendem Deus passam a sua desmotivação para os filhos</u>	1	2
1.2.6 - <u>A família incentiva</u>	1	2
1.2.6.1 - <u>O meu pai mesmo que eu não quisesse ele obrigava-me a fazer o Crisma</u>	1	1
1.2.6.2 - <u>Agora agradeço porque gosto bastante</u>	1	1
1.2.7 - <u>Nem todos</u>	1	2
1.2.8 - <u>Não compreendo como em tão pouco tempo deixou de haver tanta gente a acreditar</u>	1	1
1.3 - <u>Razões para ser ou não ser religioso</u>	2	69
1.3.1 - <u>Pela família</u>	2	25
1.3.1.1 - <u>Família</u>	2	24
1.3.1.2 - <u>Falta de vontade dos pais</u>	1	1
1.3.2 - <u>Opção pessoal</u>	2	12
1.3.2.1 - <u>Depende de nós</u>	2	10
1.3.2.2 - <u>Não querem ter religião e perder tempo</u>	1	2
1.3.3 - <u>Pela fé e valores da religião</u>	2	10
1.3.3.1 - <u>A fé</u>	1	8
1.3.3.2 - <u>Valores da própria religião</u>	2	2
1.3.4 - <u>Compreensão do sentido dos textos sagrados</u>	1	9
1.3.4.1 - <u>Em Moral nós falamos sobre o ser pessoa e ajuda-nos, orienta-nos, a fazer o bem e as escolhas certas</u>	1	4
1.3.4.2 - <u>Moral não é catequese</u>	1	2
1.3.4.3 - <u>Explicar melhor as metáforas</u>	1	2
1.3.4.4 - <u>As metáforas nós só aprendemos em Moral e não na catequese</u>	1	1
1.3.5 - <u>A imagem que a Igreja passa</u>	2	4
1.3.5.1 - <u>A igreja está um bocadinho distorcida</u>	2	3
1.3.5.2 - <u>O Papa está a ajudar a melhorar</u>	1	1
1.3.6 - <u>Os que rodeiam</u>	1	4
1.3.6.1 - <u>Outras pessoas vão orientar para a religião</u>	1	2
1.3.6.2 - <u>Outras pessoas vão fazer com que se afastem</u>	1	2
1.3.7 - <u>Por causa do preconceito</u>	1	2
1.3.7.1 - <u>O preconceito atual</u>	1	2
1.3.8 - <u>Pelos amigos</u>	1	2

1.3.8.1 - <u>Amigos</u>	1	2
1.3.9 - <u>Mais informação sobre outras religiões</u>	1	1
1.3.9.1 - <u>Oportunidade de adesão a novas religiões</u>	1	1
1.4 - <u>Sentimentos de uma pessoa com religião diferente</u>	2	49
1.4.1 - <u>Permite conhecer mais</u>	2	18
1.4.1.1 - <u>Curiosidade</u>	2	9
1.4.1.2 - <u>Queria que eles conhecessem a minha religião para não ficarem com ideias erradas</u>	2	5
1.4.1.3 - <u>Oportunidade de conhecer mais pessoas</u>	1	2
1.4.1.4 - <u>A vida é oportunidade de aprendizagem</u>	1	1
1.4.1.5 - <u>A cultura também influencia</u>	1	1
1.4.2 - <u>Sentimentos desagradáveis</u>	2	10
1.4.2.1 - <u>Um bocado excluído</u>	1	5
1.4.2.2 - <u>Receio</u>	1	3
1.4.2.3 - <u>O motivo de exclusão pode ser o racismo</u>	1	1
1.4.2.4 - <u>Às vezes a diferença é má, devia ser boa</u>	1	1
1.4.3 - <u>Depende dos outros</u>	2	8
1.4.4 - <u>Não interfere com a vida habitual</u>	2	7
1.4.4.1 - <u>Continuar a acreditar no que acreditava</u>	1	3
1.4.4.2 - <u>Não é por causa da religião que vamos ser excluídos</u>	1	2
1.4.4.3 - <u>É o normal quando fazemos amigos</u>	1	2
1.4.5 - <u>Depende de cada um</u>	1	3
1.4.6 - <u>Marcar a diferença</u>	1	2
1.4.6.1 - <u>Marcar a diferença mesmo que fosse excluído não desrespeitar, pelo contrário respeitar para ser respeitado</u>	1	2
1.4.7 - <u>Não levar a mal</u>	1	1
IV - <u>Projeto de Vida</u>	2	20
1 - <u>Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro</u>	2	20
1.1 - <u>Ter metas e saber adaptá-las</u>	2	12
1.1.1 - <u>Sem nunca desistir</u>	2	5
1.1.2 - <u>Temos de ter várias opções</u>	1	5
1.1.3 - <u>Nós temos as nossas metas</u>	1	1
1.1.4 - <u>Às vezes não acontece como idealizamos</u>	1	1
1.2 - <u>O futuro depende do que hoje realizarmos</u>	2	7
1.2.1 - <u>Há sempre uma relação entre o que nós queremos e o futuro</u>	2	6
1.2.2 - <u>Pode influenciar pela positiva e pela negativa</u>	1	1
1.3 - <u>A vida é como um comboio, pode afastar-se, mas se for muito descarrila</u>	1	1

Anexo 7 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre os conteúdos e aprendizagens da disciplina

	EP	n
I - Valor da vida humana ao nível pessoal	1	3
1 - Vida humana enquanto valor	1	3
1.1 - <i>Definição da dignidade da vida humana</i>	1	1
1.2 - <i>Dignidade da vida humana no centro dos argumentos</i>	1	1
1.3 - <i>Importância do respeito</i>	1	1
II - Valor da vida humana na relação interpessoal	1	8
1 - Respeito pelo outro	1	8
1.1 - <i>Iniciativas sociais e comunitárias</i>	1	4
1.1.1 - <i>Exigência de experiências de solidariedade</i>	1	1
1.1.2 - <i>Impossibilidade de certas iniciativas</i>	1	1
1.1.3 - <i>Natureza solidária das pessoas</i>	1	1
1.1.4 - <i>Solidariedade adormecida</i>	1	1
1.2 - <i>Complexidade da vida humana</i>	1	4
1.2.1 - <i>Obstáculos à dignidade da vida humana</i>	1	1
1.2.2 - <i>Inexistência de respostas sociais</i>	1	1
1.2.3 - <i>Compreensão de situações complexas na vida das pessoas</i>	1	1
1.2.4 - <i>Não culpabilizar ou julgar diante da complexidade da vida</i>	1	1
III - Relação com a espiritualidade	1	13
1 - Ser religioso	1	13
1.1 - <i>Pessoa religiosa</i>	1	4
1.1.1 - <i>Posturas diante do fenómeno religioso e o diálogo das diferentes visões</i>	1	1
1.1.2 - <i>Respeito por todas as posturas</i>	1	1
1.1.3 - <i>Superstição</i>	1	1
1.1.4 - <i>Espiritualidade como característica intrínseca ao ser humano</i>	1	1
1.2 - <i>EMRC e a religião</i>	1	9
1.2.1 - <i>Tema das religiões está muito na moda</i>	1	5
1.2.1.1 - <i>Todos gostam desta unidade</i>	1	1
1.2.1.2 - <i>Diversidade das religiões</i>	1	1
1.2.1.3 - <i>Características das religiões</i>	1	1
1.2.1.4 - <i>Oportunidade de diálogo</i>	1	1
1.2.1.5 - <i>Possível atração pela diferença</i>	1	1

1.2.2 - <u>Globalização na abertura a outras culturas religiosas</u>	1	1
1.2.3 - <u>Consolidação do conhecimento cristão</u>	1	1
1.2.4 - <u>Ser crente não é ser inculto</u>	1	1
1.2.5 - <u>Cooperação entre fé e conhecimento científico</u>	1	1
IV - <u>Projeto de Vida</u>	1	7
1 - <u>Relação entre o que se idealiza no presente e o futuro</u>	1	7
1.1 - <u>Objetivos do projeto de vida</u>	1	4
1.1.1 - <u>Descrição do que se quer na vida</u>	1	1
1.1.2 - <u>Convergência de forças para viver segundo um projeto de vida</u>	1	1
1.1.3 - <u>Possibilidade de ajustes</u>	1	1
1.1.4 - <u>Realização pessoal como meta</u>	1	1
1.2 - <u>Definição e imagem do projeto</u>	1	1
1.3 - <u>Uso da analogia</u>	1	1
1.4 - <u>Um projeto e seus ajustes</u>	1	1

Anexo 8 – Quadro global do sistema de categorias que emergiram da entrevista ao professor sobre o balanço das aprendizagens e o *feedback* dos alunos

	EP	n
V - <u>Aprendizagens</u>	1	77
1 - Balanço das aprendizagens	1	28
1.1 - <u>Opinião do professor sobre o programa de EMRC</u>	1	2
1.2 - <u>Dignidade da Vida Humana</u>	1	8
1.2.1 - <u>Tema denso</u>	1	1
1.2.2 - <u>O que está em causa</u>	1	1
1.2.3 - <u>Objetivos</u>	1	4
1.2.3.1 - <u>Construir raciocínios</u>	1	1
1.2.3.2 - <u>Moldar as suas opiniões</u>	1	1
1.2.3.3 - <u>Descoberta pessoal</u>	1	1
1.2.3.4 - <u>Cidadãos mais esclarecidos</u>	1	1
1.2.4 - <u>Fundamentos</u>	1	1
1.2.5 - <u>Algo que lhes diz muito</u>	1	1
1.3 - <u>Deus, o grande mistério</u>	1	8
1.3.1 - <u>Professor retoma trabalho do sétimo ano</u>	1	1
1.3.2 - <u>Outra maturidade dos alunos</u>	1	1
1.3.3 - <u>Conhecimento débil sobre o fenómeno religioso</u>	1	1
1.3.4 - <u>Importância de trabalhar o tema</u>	1	5
1.3.4.1 - <u>Características gerais</u>	1	1
1.3.4.2 - <u>Fundamentalismos</u>	1	1
1.3.4.3 - <u>Religião usada por motivações ambíguas</u>	1	1
1.3.4.4 - <u>Pontes entre as religiões</u>	1	1
1.3.4.5 - <u>Olhar crítico</u>	1	1
1.4 - <u>Projeto de Vida</u>	1	8
1.4.1 - <u>Tema fundamental</u>	1	5
1.4.1.1 - <u>Fase de mudanças e escolhas</u>	1	1
1.4.1.2 - <u>Imaturidade para essas escolhas</u>	1	1
1.4.1.3 - <u>Pressão dos pais e escola</u>	1	1
1.4.1.4 - <u>Decisões que não seguem um projeto de felicidade completo</u>	1	1
1.4.1.5 - <u>Pessoal e marcante</u>	1	1
1.4.2 - <u>Fio condutor entre as escolhas</u>	1	1

1.4.3 - <u>Vocação e felicidade</u>	1	1
1.4.4 - <u>EMRC e o Projeto de Vida</u>	1	1
1.5 - <u>Falta de tempo</u>	1	1
1.6 - <u>Trabalho positivo mas insuficiente</u>	1	1
1.7 - <u>Aprendizagem depende do que cada aluno é</u>	1	1
2 - Conteúdo não aprofundado	1	10
2.1 - <u>Unidade Letiva - Projeto de Vida</u>	1	2
2.2 - <u>Razões</u>	1	8
2.2.1 - <u>Terceiro período pequeno</u>	1	1
2.2.2 - <u>Há outra predisposição</u>	1	1
2.2.3 - <u>Condições climatéricas</u>	1	1
2.2.4 - <u>Humor dos alunos</u>	1	1
2.2.5 - <u>Agitação</u>	1	1
2.2.6 - <u>Exames nacionais</u>	1	1
2.2.7 - <u>Escolhas e mudanças</u>	1	2
3 - Conteúdos ajustados	1	3
3.1 - <u>Programa do nono ano é bem conseguido</u>	1	1
4 - Conteúdo com mais interesse	1	5
4.1 - <u>Primeira unidade letiva gera maior entusiasmo e discussão</u>	1	1
4.2 - <u>Tema fraturante que não deve afetar o seu relacionamento</u>	1	1
4.3 - <u>Têm a sua opinião</u>	1	1
4.4 - <u>Unidade sobre as religiões fascina pela diferença</u>	1	1
4.5 - <u>Sensação que estão a crescer, a tornar-se adultos</u>	1	1
5 - Contributos da dimensão moral e religiosa	1	3
5.1 - <u>Informar e articular conceitos</u>	1	1
5.2 - <u>Grau de maturidade</u>	1	1
5.3 - <u>Disciplina permite informar e abrir portas</u>	1	1
6 - Que alterações realizaria	1	4
6.1 - <u>Rentabilizar o tempo</u>	1	1
6.2 - <u>Alterar as planificações</u>	1	1
6.3 - <u>Realizar atividades de solidariedade</u>	1	1
6.4 - <u>Metodologia de ensino pela descoberta</u>	1	1
7 - Mudanças relacionadas com o trabalho da disciplina de EMRC	1	5
7.1 - <u>Trabalho importante na visão global da vida dos alunos</u>	1	1
7.2 - <u>Estruturar a vida</u>	1	2
7.3 - <u>Projeto de vida faz sentido</u>	1	1

7.4 - <i>Progresso no respeito</i>	1	1
8 - Mudanças observadas pelos outros professores	1	7
8.1 - <i>Diretores de turma</i>	1	1
8.2 - <i>Razões</i>	1	5
8.2.1 - <i>Relação próxima</i>	1	1
8.2.2 - <i>Mudanças</i>	1	1
8.2.3 - <i>Maturidade</i>	1	1
8.2.4 - <i>Partilha dos trabalhos</i>	1	1
8.2.5 - <i>Acompanham o nosso trabalho</i>	1	1
8.3 - <i>Colegas que percebem o lugar da disciplina no contexto escolar</i>	1	1
9 - Atividades	1	13
9.1 - <i>Elemento diferenciador e motivador</i>	1	1
9.2 - <i>Esforço foi premiado</i>	1	1
9.3 - <i>Varia de escola para escola</i>	1	1
9.4 - <i>Não é para ter mais alunos ou para lazer</i>	1	3
9.4.1 - <i>É aprendizagem</i>	1	1
9.4.2 - <i>Contacto com a comunidade</i>	1	1
9.4.3 - <i>Promoção do respeito</i>	1	1
9.5 - <i>O acampamento</i>	1	3
9.5.1 - <i>Não é comum</i>	1	1
9.5.2 - <i>Experiência forte</i>	1	1
9.5.3 - <i>Oportunidade de desenvolvimento</i>	1	1
9.6 - <i>Alunos noutro contexto podem ser brilhantes</i>	1	1
9.7 - <i>Atividade integrada com o trabalho desenvolvido em aula</i>	1	3
9.7.1 - <i>Sensibilização começa na sala, mas é potenciada nas atividades</i>	1	1
9.7.2 - <i>Cidadãos livres e responsáveis</i>	1	1
9.7.3 - <i>Falar sobre o respeito e viver o respeito</i>	1	1
VI - <u>Perceções dos alunos sobre a disciplina</u>	1	16
1 - Razões da frequência da disciplina	1	13
1.1 - <i>Empatia</i>	1	1
1.2 - <i>Ficamos orgulhosos embora este não seja o objetivo principal</i>	1	1
1.3 - <i>Numa disciplina facultativa o papel do professor é fundamental</i>	1	1
1.4 - <i>O professor</i>	1	1
1.5 - <i>Professor só tem os alunos que querem estar na sala</i>	1	1
1.6 - <i>Isto não é negativo pois não há problemas de motivação</i>	1	1
1.7 - <i>O aluno procura no professor</i>	1	7

1.7.1 - <u>À-vontade de expor as suas opiniões</u>	1	1
1.7.2 - <u>A disciplina acrescenta alguma coisa</u>	1	5
1.7.2.1 - <u>Não têm noutro lugar</u>	1	1
1.7.2.2 - <u>Motivação</u>	1	1
1.7.2.3 - <u>Trabalhos de pesquisa</u>	1	1
1.7.2.4 - <u>Defender ideias</u>	1	1
1.7.2.5 - <u>Valorizar a disciplina</u>	1	1
1.7.3 - <u>A disciplina ter mais tempo</u>	1	1
2 - Como a disciplina é vista pelos alunos	1	3
2.1 - <u>Visão positiva da disciplina</u>	1	1
2.2 - <u>Disciplina humaniza e ajuda a tornarem-se cidadãos</u>	1	1
2.3 - <u>Motivação</u>	1	1
