

## **PROGRAMA DE EMRC – SEU MÉTODO: O OLHAR DE PEDRO D’OREY DA CUNHA**

**Francisco Guimarães<sup>1</sup>, Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>**

faaguimaraes@yahoo.com, mrceuroldao@gmail.com

<sup>1 2</sup> Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal

### **Resumo**

Pedro D’Orey da Cunha (PDC) foi o arquiteto da alternativa entre Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Moral e Religiosa (EMR). Esta decisão política suscitou debate respigado em texto de defesa do modelo (anos 90). PDC, avocava princípios orientadores que sustentariam o modelo propugnado, com claras exigências curriculares: a EMR devia ser inequivocamente religiosa, mas deveria incluir uma “autêntica formação pessoal e social”. Nos conteúdos e nos métodos. No XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação apresentámos uma comunicação sobre os conteúdos do “Programa de Educação Moral e Religiosa Católica-Edição de 2014” (P-2014), desde o “olhar” de PDC. Procurámos agora aprofundar a análise feita, incidindo sobre o método “existencial-hermenêutico”. Esta comunicação insere-se numa investigação cuja questão matricial é saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre o confessional (para crentes) e o laico (para todos) na Escola: na conceção curricular subjacente, nas decisões curriculares que presidiram à sua construção, na mobilização dos conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular e na sua apropriação pelos professores. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativa, com incursões quantitativas (análise estatística descritiva simples). Os resultados e as conclusões apontam para dificuldades em dirimir a tensão acima referida, bem como inconsistências internas ao método. A triangulação com as

restantes dimensões da investigação em curso permitirá confirmar, infirmar ou atenuar estas perceções parciais.

**Palavras-chave:** Método existencial-hermenêutico, Ensino Confessional, Currículo Inclusivo.

## 1. Introdução

No XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação apresentámos uma comunicação (Guimarães & Roldão, 2018) sobre os **conteúdos** do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica-Edição de 2014 (P-2014), tendo por referencial o olhar de Pedro D'Orey da Cunha (PDC) (1997). O seu modelo dual de implementação da educação em valores prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), articulava numa “verdadeira alternativa” disciplinar, a Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e a Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Esta alternativa exigia que EMR, no seu currículo, assegurasse a identidade confessional e garantisse uma “autêntica formação pessoal e social” (a nosso ver, laica), tanto nos conteúdos como nos métodos. Situa-se aqui o referencial teórico para analisar o P-2014 (totalidade de metas curriculares e títulos das unidades letivas (UL) e amostra dos objetivos de várias UL e sua correlação com aqueles metas e títulos). Apresentamos agora uma excursão sobre o método “existencial-hermenêutico”, tal como transparece do P-2014.

Esta comunicação insere-se numa investigação mais alargada que tem por objeto o currículo prescrito e vertido no P-2014 e como questão matricial a compaginação entre o confessional e o curricular laico, no entendimento de que o currículo é construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003; Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 26º; Unesco, 2000).

Partimos dos objetivos educativos verbalizados no P-2014 enquanto explicitadores da intencionalidade curricular (Gaspar & Roldão, 2007), ao nível macro, perscrutando (in)conformidades entre o explicitamente declarado pela Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) que tutela a Disciplina, por vozes autorais no campo eclesialístico e pelos autores curriculares (AA) e o texto do P-2014. Também

abordaremos a questão do confessional (Formação Religiosa) e do laico (Formação Pessoal e Social) tal como hauridos do pensamento de PDC.

## **2. Enquadramento(s) teórico(s)...**

### **2.1. Uma visita a PDC**

Apesar das mudanças ocorridas, visitar PDC, mais de duas décadas depois, é oportuno (Guimarães & Roldão, 2018). O modelo dual defendido por si para concretizar a LBSE levou-o a um conjunto de recomendações como forma de garantir vários princípios e direitos. Sobretudo, um currículo para todos, na tensão entre transversalidade e disciplinaridade, laicidade e confessionalidade (Guimarães & Roldão, 2018), sem enevoar o objetivo da LBSE de “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (artigo 3º, alínea c).

PDC exigia a salvaguarda dos princípios da liberdade religiosa, da igualdade, da não-programação ideológica, da autonomia científica e da autonomia pedagógica, quais referências obrigatórias para programas e práticas de qualquer disciplina de EMR, na conjugação da sua identidade religiosa com a promoção de uma “autêntica formação pessoal e social”, nos conteúdos e nos métodos (Guimarães & Roldão, 2018).

### **2.2. A nível eclesialístico...**

O Diretório Geral da Catequese (DGC, 1997), fonte e orientação para a Igreja Católica Romana (ICR), embora centrado nas questões da catequese, também se refere ao Ensino Religioso Escolar (ERE), em Portugal consubstanciado em EMRC.

Dilucidemos o conceito de catequese, incontornável em toda a investigação e p(l)ano de fundo desta comunicação: conjunto das “verdades e valores que devem ser transmitidos” (nº9), enquanto “pedagogia da fé em ato” (nº 144) e transmissão do Evangelho (nº 78), tendo por fim “dar um fundamento e fazer amadurecer” a fé (nº80). Para a catequese assume-se a diversidade metodológica (nº148), mas exige-se que qualquer método esteja “ao serviço da revelação e da conversão” (nº149) e se constitua como *processo existencial* (os “problemas e situações humanas [são

iluminados] com a luz da palavra de Deus” (nº151) e *dinâmico*, com diversos *momentos* que interagem entre si (nº204). O ponto de partida é a “experiência humana”, enquanto “mediação necessária para explorar e assimilar as verdades” da fé (nº152). Tem uma estrutura trifásica: 1º - experiência humana; 2º - iluminação e interpretação com os dados da fé; 3º - aplicação da correlação entres os dois primeiros (nº153).

Acerca do ERE (nº 73-74) e seu “caráter próprio” refere a inserção no “âmbito da cultura”, o relacionamento com outros saberes, enquanto “disciplina escolar [curricular], com a mesma exigência de sistema e rigor que requerem as demais disciplinas [em] diálogo interdisciplinar”; com identidade católica, como “garantia indispensável” e, portanto, numa correlação de distinção e complementaridade com a catequese. Todavia, salvaguarda a competência dos bispos de cada país para deliberar sobre o modelo de implementação daquele ensino (nº74), o que abre portas à competência tutelar da CEP.

### 2.3. CEP

...EMRC tem usado um método que proporciona uma pedagogia cooperativa de participação e pesquisa e se desenvolve em três fases: (1) reflexão e partilha sobre a experiência humana; (2) aprofundamento teórico, com base na Sagrada Escritura, na tradição cristã e nos dados das ciências; (3) síntese e prática de vida. (CEP, 2006, nº11)<sup>1</sup>

Na pegada do DGC quanto à caracterização da natureza e finalidades de EMRC, a CEP mantém a estrutura trifásica do método (que constituiremos como categorias de análise). Primeiro momento: a *experiência humana*, refletida e partilhada; não se parte de abstrações, mas da experiência pessoal do aprendente (vida em sociedade, percepção dos problemas da existência e do mundo), partilhada em contexto curricular, com recurso à reflexão (sem qualquer referência a modelos ou pressupostos, parecendo próxima de uma “clarificação de valores” (Marques, 1997); experiência que se torna húmus da aprendizagem.

Depois o *aprofundamento teórico*, o momento hermenêutico, um determinado “olhar” sobre a realidade. Mas não exclusivo da confissão cristã-católica romana, antes

---

<sup>1</sup> A CEP nunca usa o sintagma “existencial-hermenêutico”.

nivelado com outros conhecimentos (“os dados das ciências”), sem prevalência endoutrinadora.

Por último a *síntese e prática de vida*, a ação (depois da reflexão e do pensamento); o momento das opções e decisões, com informação pertinente (de natureza confessional e/ou outra) que sustente a ação livre e responsável, sem prescrição, modulação, imposição.

Parece-nos tratar-se de momentos interdependentes, consequentes, coimplicados; seja numa lógica de progressão “em espiral” (Bruner, 2011) seja na (con)sequencialidade estrita e complexificação crescente (quase mecânica) do modelo da racionalidade técnica (Roldão, 2003). Desenha-se aqui um itinerário pedagógico propiciador de reais “aprendizagens significativas” (Ausubel, 2003).

## 2.4. Uma voz autorizada e decisória

A Tomás Nunes, membro da CEP e decisor curricular entre 2005 e 2010, é atribuído o texto introdutório do Programa de EMRC de 2007 (P-2007), profusamente citado no P-2014 (Carvalho, 2015). Atentemos na seguinte asserção:

O objeto da Educação Moral e Religiosa Católica é a **totalidade da realidade**, como campo do agir humano. O seu método é **existencial** e **hermenêutico**, enquanto exerce sobre o seu objeto uma ação interpretativa, sob uma perspetiva religiosa, cristã e católica, pautada por uma visão do mundo específica (P-2007, p. 20. Destaque no original).

Explicita-se adiante a experiência humana como “conjunto das circunstâncias em que a vida se desenrola”, aí incluída a dimensão religiosa que, para não ser uma abstração, deve estar indelevelmente ligada à situação existencial do sujeito, embora transpareça que só o religioso dará o sentido e a orientação a essa experiência.

Atentemos nesta observação inserida no P-2007:

Por experiência humana entende-se não apenas o conjunto das experiências pessoais, mas também o conjunto das relações sociais e dos dados da experiência com que o aluno vai sendo confrontado no seu processo de crescimento, constituindo para ele um manancial de perguntas sobre o seu sentido. Assim, incluem-se também, de acordo com o desenvolvimento psicológico dos alunos, os dados das ciências, da cultura, da arte e da sociedade a que o aluno acede no quotidiano da sua vida, através dos meios de comunicação social, da escola e de outros contextos em que se vai inserindo (p. 20, nota 9).

Temos uma visão abrangente da experiência humana como “aprendizagens anteriores”, o mundo do aluno, que não é uma “tábua rasa”, isolado do contexto. Mas também se constata, uma divergência com a CEP, quanto aos “dados das ciências”: aqui emigram para o primeiro momento do método.

Quanto ao segundo momento, o autor parece reduzi-lo à dimensão do religioso (e, neste caso, à mensagem cristã), como “chave de leitura da realidade que permite oferecer a cada pessoa um **sentido último, global e definitivo** para a existência humana” (destaque dos autores). Eis uma perspectiva, alheia ao documento da CEP, que parece enviar para uma lógica de exclusão de outras visões da realidade e, mesmo dos alunos com outros credos ou sem credo algum. Sendo a mensagem cristã o núcleo central de EMRC, com o “objetivo [de] dar sentido e enquadrar o conjunto das experiências humanas num todo significativo”, parece desvanecer-se a lógica de *um contributo* (CEP, 2006), para se instituir como *o contributo*. Estaremos a caminho de uma visão endoutrinadora (catequética), que se configura curricularmente como “educação do caráter” (Marques, 1997)?

O terceiro momento, aqui designado “dimensão ético-moral”, trata das “propostas de enquadramento do agir humano, eticamente relevantes”, a partir da mensagem cristã, quais “linhas de orientação”, “fundamento do agir ético”, “princípios e valores ético-morais que pretendem orientar a vida”. Acentua-se, a nosso ver, a “educação do caráter”, a prescrição. Numa perspectiva catequética teríamos: experiência humana, experiência divina (revelação), ação. É a “pedagogia da fé”, numa lógica excludente para quem não perfilha esta confissão.

Declara-se que estes três momentos, sendo *essenciais*, não são “necessariamente sucessivos” por necessidade de adaptação a situações concretas, enveredando por uma “perspetiva aberta e flexível”, não segmentada, numa lógica de *sequencialidade*, de continuidade e no sentido de dar resposta às “motivações dos alunos”. Abre-se, ou pelo menos isso é dito, à escolha e decisão do professor, um percurso que pode ser variado, partindo de uma componente de qualquer dos momentos. Parece haver conflito entre as noções de sucessividade e de sequencialidade: aquela pode não ser necessária, mas esta é.

Neste percurso exige-se “o recurso aos dados fornecidos pelas ciências da natureza e pelas ciências sociais e humanas, bem como perspetivas culturais, artísticas e filosóficas diferenciadas”, com “rigor e clareza”, mas que, ao enquadrá-los numa

perspetiva religiosa da vida, da qual decorre uma visão ética do agir humano, usa metodologia específica no âmbito da teologia e dos saberes filosóficos: um método fundamentalmente hermenêutico, à procura de sentidos parciais e direcionado para a captação **do** sentido último da realidade (P-2007, p.21. Destaque dos autores).

Fundamentalmente, a tónica estará, ainda que não expressamente dita, na exclusividade da mensagem cristã, como única perspetiva hermenêutica da experiência humana que encerra os valores que dão o último e total sentido à existência e, portanto, salvo melhor opinião, como *o contributo para a formação da personalidade*. Entendível nos crentes, numa escola inclusiva pode redundar numa violação dos interesses, crenças e projetos educativos de quem não partilha o mesmo credo ou credo algum.

## **2.5. A voz dos autores e decisores e o *de dicto* no P-2014**

As asserções dos AA plasmam-se em três fontes: os textos introdutórios do próprio P-2014, textos publicados por dois deles e entrevistas no âmbito da investigação em curso.

No P-2014, citando o P-2007, afirma-se que EMRC pressupõe uma metodologia assente num tríplice mo(vi)mento, como “*dimensões pedagógicas sequenciais*” (destaque no original), mas de *ordem variável* (destaque nosso): a experiência humana, a reflexão religiosa e a interpretação ético-moral. São dimensões *obrigatórias*, mas variáveis enquanto dependem do tema da UL e do “alinhamento dos seus conteúdos” e “necessidades, interesses e motivações dos alunos”, em cada contexto. A dimensão religiosa deve surgir como “objeto e produto de cultura, mas também como processo de leitura, interpretação e conhecimento da cultura e da realidade” (P-2014, pp. 154-155). A aplicação desta metodologia, de forma articulada, é necessária para que não se *adultere* o percurso proposto ou *empobreça* o processo ensino-aprendizagem e se impossibilite o atingimento das metas curriculares.

Parece não haver alterações substanciais em relação à estrutura triádica, mas existem variantes: a *mensagem cristã* como consta no P-2007 passa a designar-se *reflexão religiosa* e exclui também os dados das ciências; no terceiro momento, a *dimensão ético-moral* passa a incluir a *interpretação*. Pensamos que estas mudanças se prendem com a reiteração da invocação de uma sequencialidade flexível. Mas, *a contrário*, adverte-se

acerca da necessidade de perseguir esta metodologia sob risco de se *adulterar* todo o processo. Em nosso entender, há um balanço indefinido entre a possibilidade de decisão curricular e a necessidade de executar fielmente as orientações do P-2014, ou seja, tornar o professor um executor de programas (e manuais). Ademais, pouco mais se adianta em relação ao P-2007, profusamente citado.

Dois dos AA publicaram acerca. Cristina Carvalho (2015) afirma que o ensino da EMRC está “alicerçado numa metodologia existencial” que faz uma leitura da realidade assente na confessionalidade da própria disciplina e propõe uma articulação com a cultura e a ciência. Reitera o caráter ternário do método, sem alterações substantivas ou lexicais às do P-2014, explicitando apenas a experiência humana como “o que é a vida das pessoas, os conflitos, e que é a sociedade humana tal como nós a vemos a partir da janela das nossas relações pessoais” e acrescentando que o momento da reflexão religiosa se trata de uma oferta de interpretação.

Juan Ambrosio (2015) explicita assim o(s) mo(vi)mento(s) da aprendizagem: a partir da vida pessoal, da vida da sociedade e da história [experiência humana], os alunos são convidados [proposta?] a fazer a leitura religiosa da realidade [reflexão religiosa] enquanto dimensão ínsita na própria realidade [e será este o contributo específico de EMRC], possibilitando a transformação [terceiro momento] dessa mesma realidade [a ação, após a reflexão e o pensamento]. Sendo que a reflexão religiosa sobre a realidade assenta numa “proposta concreta, o catolicismo/cristianismo”.

A investigação mais global em curso socorreu-se também da entrevista para recolher informação acerca das perceções dos AA, por razões de privacidade e anonimato aqui designados pelo código E1, E2, E3.<sup>2</sup> Indagados sobre se o método existencial-hermenêutico seria aplicável com a configuração curricular e de desenvolvimento curricular do P-2014, afirmou E3: “Creio que sim. Muitas das competências indicadas têm uma natureza marcadamente interpretativa, se não todas” (p. 8). Nota-se o reforço de uma metodologia interpretativa da realidade como chave de leitura proposta, salvaguardando a liberdade: “Mesmo a própria catequese é, hoje, entendida como uma proposta, de conversão, certamente, mas dirigida à liberdade de cada um” (p. 8).

---

<sup>2</sup> Entrevistas realizadas em 16 de junho de 2016 por videoconferência (E1), presencial em 5 de julho de 2016 (E2) e por escrito e enviada por *email* em 29 de dezembro de 2016 (E3).

E1, respondendo ao mesmo questionamento, afirmou que “não pretendemos doutrinar, não pretendemos a apologética: pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial (...), um pensamento crítico...”. Contraposto a um currículo de acatamento (Young, 2011)<sup>3</sup> invocado pelo entrevistador, continua:

não houve, não há nenhuma pretensão. Aliás (...) todo o processo de formação dos próprios professores de EMRC (...) tem ido sempre nesse sentido do (...) respeito, da criação do espírito (...) crítico da parte dos alunos e que aquilo que nós avaliamos (...) em EMRC, é o seu conhecimento dos conteúdos que foram transmitidos e não é a sua adesão aos conteúdos” (E1, p. 16).

Claramente se afirma aqui a questão de uma interpretação proposta pelo método, sem prescrição ou adesão a valores e práticas.

E2 referiu que a Disciplina deve...

trabalhar com os alunos as ferramentas que lhes permitam ter esta visão (...) da realidade” [exige uma] metodologia específica (...): é o método hermenêutico-existencial, que tem 3 polos: a realidade, a experiência (...). Os textos bíblicos surgem como (...) uma vida que é lida a partir de uma relação com Deus que depois se... verte em texto. E, portanto, o texto bíblico é este exercício de hermenêutica, da leitura da realidade, da leitura da existência. Portanto, eles são utilizados como... suporte do que se deve fazer. E, portanto, (...) trabalhar um texto bíblico ou um texto da Tradição é constitutivo da metodologia da Disciplina (p. 13).

Adiante precisa: os textos da Bíblia ou da Tradição “têm que estar aí como exemplo, como proposta de caminho, como proposta de leitura, como proposta”. Temos aqui harmonização de pensamento dos AA em relação ao que se trata da experiência humana e ao segundo momento enquanto reduzido à interpretação da revelação cristã. O terceiro momento prende-se com a ação, mas sustentada e, em nosso entender, decorrente do segundo momento numa lógica (con)secucional.

---

<sup>3</sup> Michael Young (2011) distingue *currículo de acatamento* (tradicionalmente o conhecimento é *dado*, transmitido aos alunos para o *acatarem*) e *currículo de envolvimento* ou *compromisso* (centrado no conhecimento, promotor do desenvolvimento intelectual dos alunos que, com a motivação dada pelos professores, se envolvem e comprometem com o “conhecimento poderoso”, especializado, científico, próprio dos especialistas e dos pesquisadores, através de um currículo definido pelos “formuladores do currículo” e que corporiza o que é importante e necessário aprender, para lá do senso comum quotidiano).

## 2.6. Síntese do investigador

Poderemos dizer que há duas linhas de pensamento – a dos AA (com frequentes referências no P-2007) e a CEP – com diferenças que consideramos significativas no que concerne aos momentos do método, o inicial (MI), o hermenêutico propriamente dito (MH) e o da valor(iz)ação e ação<sup>4</sup> (MVA). Com esta designação pretendemos manter distanciamento crítico em relação à designação e caracterizações feitas pelos AA e pela CEP, admitindo desde já a sua tríplice dimensão. A Tabela 1 elenca as diferentes conceções e ajuda a perceber a tensão de fundo entre o confessional restrito e o laico inclusivo, tensão que parece não se dirimir, como veremos mais à frente.

Tabela 1: Conceções do “método existencial-hermenêutico”.

Momentos do método	DESIGNAÇÃO E CARATERIZAÇÃO	
	CEP	AA
<b>MI</b>	EXPERIÊNCIA HUMANA  - Reflexão e partilha da experiência	EXPERIÊNCIA HUMANA  - Experiências pessoais e sociais - Dados das Ciências – Natureza, Sociais e Humanas
<b>MH</b>	APROFUNDAMENTO TEÓRICO (chaves de leitura)  - Revelação: Bíblia e Tradição - Dados das Ciências	REFLEXÃO RELIGIOSA (chave de leitura)  - Revelação, preponderantemente Bíblia - Doação de sentido à Experiência Humana - Princípios e valores orientadores da ação - Leitura do sentido último da realidade - Visão ética do agir humano
<b>MVA</b>	SÍNTESE E PRÁTICA DE VIDA  - Ação decorrente dos juízos informados do aluno	DIMENSÃO ÉTICO-MORAL / INTER-PRETAÇÃO / PROPOSTA DE AÇÃO  - Ação decorrente da interpretação/reflexão religiosa

<sup>4</sup> Do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), subscrevemos a distinção entre valorar/valoração (atribuição de valor a uma realidade) e valorizar/valorização (aumento do valor atribuído). No nosso estudo podemos avançar que EMRC, sendo confessional, valoriza certas realidades, embora os alunos apenas as possam valorar (na perspetiva da CEP); a valorização parece ser mais a pretensão dos AA.

Há deslocação de aspetos a considerar em cada momento do método que implicam concepções de fundo. A perspetiva da CEP configura mais um modelo de EMRC como disciplina curricular (*da Escola*), mesmo sendo confessional, para a qual a ICR têm competência na elaboração do currículo e dos programas (aliás o estado confessa-se incompetente nesta matéria (LBSE, artigo 2º, nº3, alínea a) e b); Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 43º, nº 1 e 2); os AA enveredam mais pelo paradigma de que EMRC é *presença* da Igreja *na Escola* (Guimarães & Roldão, 2018).

Na ótica da CEP, o MI não se reduz apenas à partilha das experiências dos alunos, mas já inclui a reflexão; é avanço em relação a aprendizagens que podem vir a ser significativas (o aluno não é “tábua rasa” e as aquisições anteriores tornam-se húmus da aprendizagem). O MH (os “olhares” teóricos interpretativos) não se subsume na reflexão religiosa e é mais abrangente: confessionalmente identificado (Bíblia e Tradição)<sup>5</sup>, inclui o contributo do conhecimento científico para a interpretação curricular da experiência humana, sem prevalência de qualquer das partes (a presença da copulativa, sem mais), sem exclusões ou subsunções. O MVA aponta para uma experiência já reelaborada, assente em conhecimento apropriado que permita novas sínteses cognitivas e novas atitudes e valores, ou seja, como proposta de sentido para a ação (aprendizagens significativas e não “inertes”); não apenas uma “interpretação ético-moral” (P-2014, p. 154), pois esta está integrada no segundo momento.

Os AA centram o MH numa reflexão religiosa (sem reflexão moral), o que deixa transparecer inconformidade com natureza e identidade de EMRC, embora tenhamos presente que qualquer religião implica uma ética (enuncia princípios fundamentados religiosamente) e prescreve comportamentos e atitudes em consonância com aqueles princípios (moral), mas não os esgota. Neste sentido, entendemos a perspetiva dos AA como parcialmente redutora: a moral não pode ser deduzida exclusivamente de uma reflexão religiosa confessional. A conceção do método nos AA parece acentuar e resvalar para a construção de um currículo apropriado, real (Roldão, 2003) de *acatamento* (Young, 2011) e de *educação do carácter* (Marques, 1997). A conceção da CEP parece ir ao encontro de um currículo

---

<sup>5</sup> A Teologia Católica entende que as fontes da revelação divina não se reduzem aos textos bíblicos, mas também a todo o percurso histórico da Igreja, com as suas realizações, reinterpretações e atualizações da mensagem bíblica: a Tradição.

flexível, aberto, “clarificador” (Marques, 1997), mas com identidade irrenunciável assente em valores que se creem universais (na linha de uma conceção *kohlbergiana* “cognitivo-desenvolvimentista” - Marques, 1997). É comum a estrutura triádica.

A CEP enquadra-se na lógica do *diálogo fé-razão/cultura* (veja-se o MH e a finalidade de EMRC: “Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé.” – CEP, 2006); os AA, na lógica da *síntese fé-razão/cultura* (DGC, 1997), como transparece da forte ligação e deslocamento do MH ora para a EH ora para o MVA.

### **3. Uma perscrutação do P-2014**

Num paradigma qualitativo e interpretativo, sem exclusão de incursões quantitativas, procurámos (in)coerências entre o afirmado positivamente e o efetivamente vertido no P-2014, tendo em conta as exigências de PDC e as diferenças entre os AA e a CEP.

#### **3.1. O objeto, o campo, o desenho, o dispositivo e os instrumentos: explicitação de conceitos e critérios**

O **objeto** sobre o qual incide esta comunicação são os **objetivos** definidos a nível macro e transcritos no documento do P-2014, enquanto elementos do desenvolvimento curricular que operacionalizam e explicitam a ação educativa pretendida, a orientam e lhe dão sentido. Assim, sustentam a organização da ação (Gaspar & Roldão, 2007), o caminho a percorrer (Zabalza, 2000), o itinerário pedagógico, corporizando uma estratégia geral para as aprendizagens desejadas. Falamos do método que traça o caminho (etimologicamente *metá + odós*), o percurso, o procedimento (processo) para alcançar as aprendizagens que pretendemos (Texier, 2001). Caminho intencionalizado que nos mostra o encadeamento e a sequencialidade, o racional que evita uma educação ao desnorte, enfim, um propósito (Canavarro, 2003).

Os objetivos educativos, verbalizados transitivamente, configuram uma ação exercida sobre alguém ou em direção a alguém. Transitividade dupla, que a sintaxe nos ajuda a perceber: implica um sujeito (que ensina), um predicado (que caracteriza a ação do ensinar), um complemento direto (o que se ensina) e um complemento indireto (a

quem se ensina). Ou seja: alguém ensina alguma coisa a alguém e deve garantir que esse alguém aprende o que se ensina.

Quanto a **critérios**, a delimitação do objeto circunscreve-se a uma amostra selecionada desde os dois eixos de análise hauridos do pensamento de PDC (garantia do caráter de ensino religioso e da formação pessoal e social), cumulados. Deste modo, temos um ano de escolaridade em cada ciclo do Ensino Básico (4º, 5º e 7º) e uma UL do Ensino Secundário (nº9). Em igualdade de situações, optou-se pelo ano mais adiantado. Garante-se que a amostra representa todos os ciclos e se adequa à análise (Bardin, 2015; Vala, 1986).

O racional de categorização concretizou-se em dois níveis. Primeiramente, desde o pensamento de PDC. Cada indicador codificou-se mais dentro de cada perspetiva ou nas duas, tendo em conta que a religião, enquanto totalizante, pode assumir ou subsumir (consoante a perspetiva) tudo, o todo; por isso, procurámos apenas aquilo que na linguagem estrita (tanto nos termos como na sintaxe) pode reportar-se por exclusivo ao religioso. Similarmente para o resto. Pusemos em comum aquilo que embora sendo de âmbito religioso, não fosse estritamente confessional. Eis, então o dispositivo e o instrumento. (Quadro 1).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A interpretação dos dados decorre de uma análise estatística descritiva simples (Almeida & Freire, 2003; Hill & Hill, 2002), baseada em quintis para quantificar amplitudes e/ou frequências relativas (fr). Assim, definimos: MB: muito baixa (<20% - 1º quintil); B: baixa (20%≤fr<40% - 2º quintil); M: moderada (40%≤fr<60% - 3º quintil); E: elevada (60%≤fr<80% - 4º quintil); ME: muito elevada (fr≥80% - 5º quintil).

Quadro 1: Formação Religiosa e Formação Pessoal e Social - dispositivo e instrumentos.

<b>Indicadores</b>				
Objetivos apropriados à Formação Religiosa (Confessional)		Objetivos apropriados em comum		Objetivos apropriados à Formação Pessoal e Social (Laica)
<b>UL</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Formação Religiosa (FR) (Confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (FPS) (Laica)</b>	<b>Comuns</b>
...	...	...	...	...
...	...	...	...	...
<b>Totais</b>				
Frequência Absoluta	...	...	...	...
Frequência Relativa	...	...	...	...
Amplitude	...	...	...	...

Num segundo momento, a categorização em registo triádico e respetiva codificação teve por racional a léxico-semântica dos objetivos. Apropriámos ao MI as verbalizações que exprimissem a identificação e descrição da realidade e das experiências dos alunos, que indicassem a partilha de experiências e aprendizagens anteriores e a reflexão sobre aquelas, na linha da CEP; no caso dos AA acrescentámos “os dados das ciências”.

Depois temos o MH: aí, as verbalizações que implicassem interpretação e leituras referenciados a racionais de abordagem, incluídas a reflexão confessional religiosa e moral (Teologia, Escritura, Tradição), mas também outros olhares de várias ciências que possam contribuir para interpretar e analisar, desde um determinado quadro científico-ético; para os AA, a reflexão religiosa.

Finalmente no MVA: que caminhos estão abertos, a que novas sínteses/conhecimento se chegou, que ferramentas podem ser usadas para a imersão no mundo real, para lá da escola e do momento que passa? Lugar para as verbalizações que implicassem valor(iz)ação e ação (atos e atitudes, comportamentos e opiniões

fundadas, eventual *compromisso/ envolvimento* (Young, 2011), participação; para os AA, pode incluir alguma forma de interpretação.

Esta codificação foi feita com a mesma amostra. No Quadro 2 o dispositivo e o instrumento.<sup>7</sup>

Quadro 2: Conceção da CEP e dos AA - dispositivo e instrumento.

Indicadores		
Objetivos apropriados ao Momento Inicial (MI)	Objetivos apropriados ao Momento Hermenêutico (MH)	Objetivos apropriados ao Momento da Valor(iz)ação e Ação (MVA)

UL	Indicadores	CEP			AA		
		MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
Totais							
Total (nº de objetivos)	Frequência Absoluta	...	...	...	...	...	...
	Frequência Relativa	...	...	...	...	...	...
	Amplitude	...	...	...	...	...	...

### 3.2. Os dados e a análise para a tensão confessionalidade - laicidade

Começamos pelos dados parcelares (Tabela 2 a 5) para, depois, se ter uma visão de conjunto da amostra (Tabela 6).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Similarmente à nota de rodapé anterior.

<sup>8</sup> Não se apresentam aqui, por questões de dimensão, os dados de cada UL, evidenciadores de maiores inconformidades.

Tabela 2: 4º Ano.

<b>Indicadores (10 objetivos)</b>	<b>Formação Religiosa (confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (laica)</b>	<b>Objetivos Comuns</b>
Frequência	5	8	3
Frequência Relativa	50%	80%	30%
Amplitude	M	ME	B

Tabela 3: 5º Ano.

<b>Indicadores (24 objetivos)</b>	<b>Formação Religiosa (confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (laica)</b>	<b>Objetivos Comuns</b>
Frequência	16	9	1
Frequência Relativa	66,66%	37,5%	4,17%
Amplitude	E	B	MB

Tabela 4: 7º Ano.

<b>Indicadores (26 objetivos)</b>	<b>Formação Religiosa (confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (laica)</b>	<b>Objetivos Comuns</b>
Frequência	14	20	8
Frequência Relativa	53,85%	76,92%	30,77%
Amplitude	M	E	B

Tabela 5: Ensino Secundário.

<b>Indicadores (11 objetivos)</b>	<b>Formação Religiosa (confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (laica)</b>	<b>Objetivos Comuns</b>
Frequência	11	11	11
Frequência Relativa	100%	100%	100%
Amplitude	ME	ME	ME

Tabela 6: Resumo.

<b>Indicadores (71 objetivos)</b>	<b>Formação Religiosa (confessional)</b>	<b>Formação Pessoal e Social (laica)</b>	<b>Objetivos Comuns</b>
Frequência	46	48	23
Frequência Relativa	64,79%	67,61%	32,40%
Amplitude	E	E	B

Analisando em “grande angular”, constata-se um grande equilíbrio entre o confessional e uma visão mais curricular, com ligeiríssima ascendência desta. Aquilo que é comum, reforça esta observação. Salvaguarda-se a identidade de EMRC, em diálogo com a curricularidade. Poderíamos afirmar que o método existencial-hermenêutico, apropriado a EMRC, pode ser contributo para a inserção nos desenhos curriculares, atenuando a tensão entre uma dimensão e outra.

Mas, na análise por ano de escolaridade, eis algumas evidências:

4º ano: desequilíbrio aceitável entre as duas dimensões, com preponderância para a FPS.

5º ano: grande desequilíbrio entre as duas dimensões, com preponderância para FR.

7º ano: desequilíbrio entre as duas dimensões, com preponderância para FPS.

Secundário: total equilíbrio, sendo caso único na amostra, talvez explicado pela transversalidade da temática, apropriável pelas duas dimensões; convocando PDC, poderá aqui residir uma autêntica formação pessoal e social compaginada com uma autêntica formação religiosa.

Concluindo, não é possível afirmar o equilíbrio entre as duas dimensões. De facto, só pontualmente parece compaginar-se um ensino confessional com a laicidade curricular da escola: são manifestas as incongruências quando se passa de uma UL a outra, ora acentuado uma dimensão, ora outra, frequentemente por grandes saltos. Parece faltar um racional que equilibre as dimensões e manifeste a coerência entre o *de dicto* público e a concretização ao nível da organização macro do processo de ensino / aprendizagem.

### **3.3. Os dados e a análise sobre a essencialidade e a sequencialidade**

Quanto à *essencialidade* (necessária a presença de todos os momentos) e à *sequencialidade* (articulação daqueles, “variável”), que lógica nos diz a amostra? O

percurso analítico será semelhante, apresentando evidências e pondo questões (Tabela 7 a 10)<sup>9</sup>.

Tabela 7: 4º Ano.

Indicadores (10 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	2	4	4	5	1	4
Frequência Relativa	20%	40%	40%	50%	10%	40%
Amplitude	B	M	M	M	MB	M

No 4º Ano temos:

*essencialidade* pouco relevante no MI (CEP) e MH (AA) e irregular (AA);  
*sequencialidade* irregular (AA); coerente e crescente para a CEP.

Questões:

como afirmar a *essencialidade* dos momentos (pontualmente estão ausentes em diferentes UL)?

com as ausências e irregularidades constatadas, é possível a *sequencialidade*, mesmo que *variável*?

como assegurar a eficácia e adequação do método avocado?

Tabela 8: 5º Ano.

Indicadores (24 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	2	8	14	9	2	13
Frequência Relativa	8,33	33,33	58,33	37,5%	8,33%	54,17%
Amplitude	MB	B	M	B	MB	M

<sup>9</sup> Também aqui não se apresentam os dados de cada UL.

No 5º Ano:

desequilíbrio e irregularidade acentuados na *essencialidade*, com pouco relevo para o MI (CEP) ou MH (AA);

*sequencialidade*: crescendo acentuado e abrupto (CEP); irregularidade, com grande acento no MI (AA).

As questões recidivam.

Tabela 9: 7º Ano.

Indicadores (26 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	7	11	8	18	3	5
Frequência Relativa	26,92	42,31	30,77	69,23%	11,54%	19,23%
Amplitude	B	M	B	E	MB	MB

No 7º Ano:

desequilíbrio e irregularidade na *essencialidade* (sobretudo nos AA);

*sequencialidade* irregular, com relevância no MH (CEP) e forte incidência no MI (AA).

As questões mantêm-se.

Tabela 10: Ensino Secundário.

Indicadores (11 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	1	9	1	11	0	0
Frequência Relativa	9,09	81,82	9,09	100%	0%	0%
Amplitude	MB	ME	MB	ME	MB	MB

No Ensino Secundário:

*essencialidade* fortemente desequilibrada, com aspetos residuais (CEP) ou nulos (AA);

*sequencialidade* abalada (CEP) ou nula (AA);

As **questões** teimam em permanecer.

A Tabela 11 resume os dados.

Tabela 11: Totais.

Indicadores (71 objetivos)	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Frequência	12	32	27	43	6	22
Frequência Relativa	16,9	45,07	38,03	60,56%	8,45%	30,99%
Amplitude	MB	M	B	E	MB	B

Salvaguardada a explicação de que o MI tem forte acentuação nos AA pela inclusão dos “dados das ciências”, evidenciam-se, sobretudo ao nível das UL de cada ano de escolaridade, inconsistências entre os princípios pronunciados da *essencialidade* dos momentos e da sua *sequencialidade*. No conjunto, a *essencialidade* parece assegurada, embora com desequilíbrios, quer internamente, quer entre as duas entidades em confronto.

Internamente, a CEP parece dar menos relevo ao MI e ao MVA, insistindo mais no MH, sendo que os últimos estão próximos. Para os AA o MI tem uma forte incidência. No confronto verificamos uma deslocação do referencial interpretativo do MH (CEP) para o MI (AA). O MVA é próximo nas duas conceções. Pelo que se poderá pôr a questão: sendo a CEP a tutela de EMRC, como explicar estas disparidades em relação aos AA, supostamente dependentes daquela?

#### 4. Algumas conclusões

A provisoriade das leituras agora avançadas carece de validação no quadro global da investigação, mas já permitem uma perceção mais nítida: genericamente não se evidenciam grandes discrepâncias, apenas uma menor acentuação do MI; no

pormenor, outras indicações mais díspares não permitem afirmar a validade desta visão. Concretizemos, relativamente à **análise do método** que aqui apresentámos:

na definição dos objetivos indicia-se a falta de uma estratégia geral, coerente e articulada, que corporize o método proposto;

esta ausência evidencia-se, de forma crescente, no interior de cada ciclo e de cada UL, fazendo supor que o método proposto se cifra num gizar de processos em que os seus *elementos essenciais* não estão sempre presentes, nem são *sequenci(aliz)ados*, mesmo que de forma *variável*;

é patente um desequilíbrio entre os diferentes momentos do método, que evidencia algumas inconsistências entre o positivamente afirmado (sua necessidade, sob risco de *adulteração e empobrecimento* (P-2014) do processo de ensino e de aprendizagem) e o realmente concretizado (ausências constatadas);

a dimensão triádica do método é comum e constante (CEP e AA), embora este ritmo também seja próprio da catequese e da pastoral (Castelhana, 2017)<sup>10</sup>;

pelo que, a deriva endoutrinadora esteja sempre latente, senão iminente, pois parece persistir uma intencionalidade curricular “não dita”, que pode significar preocupações curriculares de natureza confessional (AA), predominantes sobre uma clareza curricular mais inclusiva (CEP);

o P-2014 segue mais de perto as perceções dos AA do que as orientações da CEP; chega quase a passar de triádico a dual na lógica do *Sentido da Experiência* e a *Experiência com Sentido* (SNEC, 2019; P-2007)<sup>11</sup>;

sob o “olhar” de PDC, torna-se difícil compaginar a formação religiosa confessional e identitária com uma autêntica formação pessoal e social laica e inclusiva; o que, na concretização do método proposto, indicia dificuldades em dirimir ou atenuar aquela relação tensional a nível da prescrição macrocurricular (questão matricial da investigação);

---

<sup>10</sup> A Ação Católica, nas suas diferentes concretizações, utiliza o denominado *método Cardijn* (Castelhana, 2017) como método de análise e intervenção sócio-pastoral, à luz do ensino da ICR. Também tem uma estrutura triádica (*Ver – Julgar – Agir*), muito próxima da conceção dos AA.

<sup>11</sup> Embora este encadeamento frásico não apareça nos textos, parece-nos ser esse o significado subjacente.

é um método que pretende partir da existência concreta dos alunos para a ela voltar, após momento de aquisição de conhecimento e de realização de “aprendizagens significativas” que ultrapassem o senso comum; corporiza uma lógica pensamento-ação para superar um conhecimento estéril, inerte, inútil e garantir uma ação consciente e informada;

é um método que, intentando aprendizagens significativas, e numa linha *kohlbergiana*, pretende que elas sejam valor(iz)adas no sentido da sua própria identidade confessional, embora de afirme a proposição e não a imposição de valores e atitudes, o que, de facto e efetivamente, se dilui na prática plasmada na amostra analisada;

arrisca-se a concretizar-se como método insuficiente em meio escolar pela frequente tendência a assumir um pendor catequético-pastoral; tendência manifesta na opinião dos AA e suas perspectivas, mesmo que *de dicto* se proteste o contrário;

sendo método enunciado como orientador, existem limitações à sua apropriação no texto curricular, na articulação e congruência com as indicações da tutela, verificando-se também inconsistências de ordem interna ao P-2014.

## **5. Algumas prospetivas**

As questões referidas podem (e devem) ser superadas pela aplicação da perspectiva da CEP, para expurgar o método de qualquer deriva catequético-pastoral. Salvo opinião mais autorizada, uma revisão de pormenores lexicais, semânticos e conteudinais dos objetivos poderá ser um primeiro passo para adequá-lo melhor a EMRC enquanto disciplina curricular,

Sugere-se que a procura de solução possa realizar-se em dois níveis. A jusante do P-2014, no ato de o operacionalizar nos diversos contextos e níveis de decisão, urge sempre ação avisada para não se cair na exclusão de não crentes (mesmo que não querida diretamente) ou na tentativa de usar o espaço e tempo escolares para cumprir uma missão que pertence à essência identitária da ICR, mas que não deve impor-se aos outros ao abrigo da oportunidade que a educação curricular oferece.

Insta o esforço dos professores enquanto mediadores e decisores curriculares para depurar eventuais tentações proselitistas e endoutrinadoras.

Mais importante, a montante. Aqui pode residir o nó górdio da problemática: as inconsistências na conceção do método e na caracterização dos seus momentos. A conceção dos AA aproxima-nos da lógica da “educação do caráter”, eventualmente não inclusiva, às vezes demasiado moralista, sem um racional curricular (Guimarães & Roldão, 2018). A perceção da CEP, aproxima-se parcialmente de uma “clarificação de valores”, embora mantendo a sua matriz identitária (EMRC não pode tornar-se no que não é!), com valores tidos por universais, na linha *kohlbergiana* (Marques, 1997), como proposta ao lado de outras igualmente estimáveis e válidas. O método, enquanto corporização do processo de ensino e aprendizagem, não é relativista, mas também não pretende o endoutrinamento. Não havendo neutralidades em educação, uma clara identidade, mesmo confessional é, a nosso ver, mais-valia na “clarificação de valores” (*sabe-se o que se espera e ao que se vai*): não há acasos, opta-se inequivocamente por uma *condução*, um *sair de si para* e um cuidado ou nutrição educativa (*educere* e *educare*)<sup>12</sup>. Uma mera *clarificação* está mais sujeita a quaisquer *currículos ocultos*, inconfessos ou militantes ou convenientes, em que tudo e o seu contrário são possíveis, correndo o risco de transformar a escola em *baldio educativo* e a educação curricular num processo *ad hoc* fragmentado.

Respingando conclusões e prospetivas, parece-nos oportuno convocar aqui a Declaração de Toledo (OSCE/ODIHR, 2007), aplicando-a ao método existencial-hermenêutico em torno da seguinte questão reguladora: promove o respeito pelos direitos à liberdade de religião e de credo de todos, é imparcial, equilibrado, inclusivo?

## 6. Referências

- Academia de Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. II Volume*. Direção de J. Casteleiro. Lisboa: Editorial Verbo.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

---

<sup>12</sup> Mesmo que a etimologia seja “sempre perigosa!” (Reboul, 2000), pode ajudar-nos à precisão terminológica e semântica (Texier, 2001).

- Ambrosio, J. (2015). Finalidades, Domínios de Aprendizagem e metas Curriculares do programa de MRC, edição 2014. *Pastoral Catequética*, 31-32, 63-81.
- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa. (7ª Revisão)*.
- Assembleia da República (2005). *Leiº 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo)*.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70
- Canavarro, A. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: duas Professoras, dois Currículos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, C. (2015). Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica, edição 2014. *Pastoral Catequética*, 31-32, 29-61.
- Castelhano, J. (2017). *O método de Cardijn: Ver, Julgar e Agir. A sua vivência e aplicação na Ação Católica Rural*. Acedido em 10 de fevereiro de 2019: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22955/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20%20Jo%C3%A3o%20Castelhano%20-%20Joseph%20Cardijn.pdf>.
- Conferência Episcopal Portuguesa [CEP]. (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Cunha, P. (1997). Alternativa à Educação Moral e Religiosa? In P. Cunha (org.), *A Educação em Debate* (pp. 221-239). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem [DUDH]. (1948). Acedido em 10 de fevereiro de 2019: [www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf](http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf).
- Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2019). *Orientação metodológica. O Método – 2 momentos* Acedido em 10 de fevereiro de 2019: <http://www.educris.com/v2/96-ensino-basico/868-orientacao-metodologica>.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guimarães, F., & Roldão, M. (2018). A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D'Orey da Cunha. Comunicação apresentada no *XIV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, em 12 de outubro de 2018. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra (documento policopiado).
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (1997). A justiça, a preocupação com os outros e a bondade? Pode a escola passar sem elas? In M. Patrício (org.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 253-263). Porto: Porto Editora.

- Organization for Security and Co-operation in Europe / Office for Democratic Institutions and Human Rights [OSCE/ODIHR]. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Santa Sé / Congregação para o Clero [DGC]. (1997). *Directorio Geral da Catequese*. Vaticano: La Santa Sede. Acedido em 10 de fevereiro de 2019: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheeduc\\_doc\\_17041998\\_directory\\_for\\_catechsis\\_po.html/](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheeduc_doc_17041998_directory_for_catechsis_po.html/)
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC]. (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica. Edição 2014*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Texier, R. (2001). *Antropología e Filosofía de la Educación*. Asunción: Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”.
- Unesco (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação|2000*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.