



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – 2014
CONFESSIONALIDADE DISCIPLINAR *VERSUS* LAICIDADE CURRICULAR

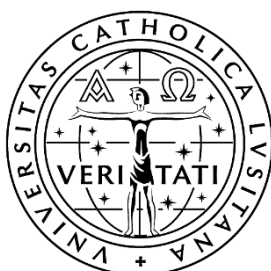
Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Francisco António Almeida Guimarães

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(setembro de 2020)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – 2014
CONFESSIONALIDADE DISCIPLINAR *VERSUS* LAICIDADE CURRICULAR

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

Por Francisco António Almeida Guimarães

Sob orientação da Doutora Maria do Céu Neves Roldão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
(setembro de 2020)

Dedicatória e agradecimentos...

... à minha Mulher e aos meus Filhos, pela sua *sim-patia*; sem palavras...: sou assim por eles e para eles;

... a meus Pais e às Tias Floripes e Emília, que sempre apostaram em mim e fizeram-me estar na vida desta maneira;

... à restante Família, para quem sou o *enfant terrible* e por quem tenho laços górdios: fazem-me voltar à infância despreocupada e marota;

... aos meus Amigos, que nunca me viraram as costas e por quem protesto as minhas cumplicidades: fazem-me desinquietar;

... aos meus Alunos e Colegas, especialmente de EMRC, para quem este estudo é um pequeno contributo: fazem-me ir mais longe;

... aos meus Colegas da Faculdade de Teologia, sempre solidários: provocadores, animadores, moderadores;

... aos responsáveis pelo Programa de EMRC de 2014 que comigo colaboraram (*in memoriam* um carinho especial para D. António Francisco dos Santos, pelo entusiasmo e incentivo e pronta disponibilidade): sem eles a tarefa não ia por diante;

... a todos os meus Professores, desde a longínqua D. Angélica com quem iniciei o conhecimento curricular, até à especial pessoa da Doutora Maria do Céu Roldão, com quem descobri o Currículo: ajudaram-me a ser quem sou, como penso, como trabalho, como me situo no mundo;

... aos meus Professores do Curso de Doutoramento, com um destaque particular ao Doutor Joaquim Machado (pelas conversas cúmplices, pela agudeza crítica e por ajudas imensas e sem retorno): ajudaram-me, a concretizar este projeto;

... aos meus Colegas do Doutoramento, pelas provocações, convocações e convívios, irmanados nos meus desígnios, solidários e cúmplices também: animaram-me, sugeriram-me, aconselharam-me;

... um especial destaque à Sílvia: desde a primeira aula sintonizamos perspetivas e opiniões, conversámos sobretudo e nada; ajudou-me, sendo a minha dívida grande: empurrou-me fortemente e deu-me o exemplo;

... à Doutora Maria do Céu, pela amizade que cresceu entre nós, pela disponibilidade, pelas sábias orientações, pelas saborosas conversas, pelas doudas críticas, pela imensa paciência: incentivou-me, amparou-me, fez-me pensar diferente, apostou em mim; por me iniciar num conhecimento em que eu não sabia o que muitos também não sabem e julgava que sabia muito do que muitos também julgam saber; por me ter ajudado a sair do atrevimento da ignorância;

... um particular agradecimento ao Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, na pessoa do Professor Doutor Manuel Afonso Vaz; pelo benefício concedido que ajudou a levar este projeto por diante;

... e aos que não couberam aqui, mas que têm o seu cantinho anónimo neste trabalho: não me deixaram cair.

A todos estou *reconhecido, agradecido e obrigado!* Com a inteligência, com o coração e comigo Todo.

Invade-me, pois um indizível sentimento de gratidão e também de orgulho e até de beatitude: por ousar, por apostar, por conseguir.

Com a graça do Deus de Jesus Cristo, em quem firmemente creio!

Resumo

Parece ser situação teimosamente por resolver, no ambiente escolar, no debate académico e nas decisões políticas, a inserção no currículo escolar de disciplinas de natureza confessional. No caso de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), tutelada pela Igreja Católica Romana (ICR), é continuada a referência à Concordata, à Constituição da República Portuguesa (CRP), à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e à Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), com fundamentações e argumentos de natureza político-jurídica.

Em Portugal houve algum debate a nível curricular nos anos 80-90 do século passado, por alturas da Reforma do Sistema Educativo (SE), que posteriormente esmoreceu ou se confinou aos gabinetes e departamentos ministeriais. Foi debate, frequentemente inquinado por estereótipos, quer pela parte dos apoiantes, quer por partes dos que entendiam ser tal situação um privilégio exclusivo da ICR.

Em 2014 surge um novo Programa de EMRC (P-2014), na sequência de alteração do paradigma curricular prescrito pelo Ministério da Educação (ME). Face a inconsistências encontradas na sua formulação enunciada e decorrentes da sua operacionalização contextualizada, surgiu a iniciativa do investigador em aprofundar, sob o ponto de vista curricular, se este novo documento marcava uma significativa evolução no sentido de uma maior inclusão no SE, enquanto conhecimento necessário às futuras gerações, pertinente para suas aprendizagens, socialmente inclusivo e apoiado em metodologias apropriadas a uma área do saber específica. Por outras palavras: o P-2014 transparece um currículo que compagina o confessional identitário de EMRC com a laicidade inclusiva do SE, conferindo àquela disciplina uma autêntica cidadania curricular, apoiada, não em acordos nacionais ou internacionais, mas em reais necessidades do edifício curricular?

Urgia investigar. O quê, quem, como, com o quê, que “olhar”? Partiu-se de uma contextualização das problemáticas, com algum tipo de recuo histórico. Estruturou-se a visão de fundo desde a relação do currículo com a sociedade e com o conhecimento, com a questão da educação em valores e da inserção da religião no SE. Gizou-se uma estratégia de investigação de natureza qualitativa e de paradigma interpretativo, recorrendo a instrumentos apropriados e a técnicas de análise que pudessem desvelar o que pensam os professores acerca do seu instrumento matricial para o trabalho docente, que decisões e conceções estão nos quadros de pensamento dos seus autores, o que diz o próprio documento às questões que o investigador lhes pôs.

Este estudo é pioneiro, sobretudo em relação ao objeto de estudo e à área de abordagem (Estudos Curriculares). Significa tal que muito haverá a investigar, muitos outros olhares devem ser convocados, o debate deve alargar-se aos locais, instâncias e eventos onde se devem discutir as questões. Os próprios dados recolhidos podem (e devem) ser abordados por outros, confrontados com outro conhecimento, acrescentados, corrigidos, redirecionados. O pioneirismo sofre sempre de alguma infantilidade. Que requer abordagens mais maduras, sedimentadas, crescidas.

Trata-se de um contributo para superar o privilégio, o estereótipo, o senso comum, a “ignorância” que tudo sabe e nada discute. Na Academia não há assuntos “proibidos”! As conclusões a que se chegou revelam dessintonias entre o formalmente afirmado (legislação, orientações e propósitos eclesiais, declarações públicas) e o currículo explícito enunciado e vertido no P-2014, sendo que os professores, no momento de tornar o currículo real, se encontram no vórtice de uma tensionalidade entre laicidade curricular e confessionalidade identitária que teima em permanecer como foco conflitual.

Palavras-chave: EMRC e Currículo, Confessionalidade e Laicidade, Educação e Valores, Educação e Religião

Abstract

It seems to be stubbornly unresolved, in school environment, in academic debate and in political decisions, the insertion of confessional nature disciplines in school curriculum. In case of Catholic Moral and Religious Education (EMRC), under the tutelage of the Roman Catholic Church (ICR), references to Concordat, Portuguese Republic Constitution (CRP), Educational System Basic Law (LBSE) and Universal Declaration on Human Rights (DUDH) continues, with arguments of a political-legal nature.

In Portugal there was some debate at curricular level in last century 80'-90', of Educational System (SE) Reform contexts, which later faded or confined to ministerial cabinets and departments. It was a debate, often affected by stereotypes, either by supporters or by those who believed that such a situation was an exclusive privilege of ICR.

In 2014, a new EMRC Program (P-2014) appears, following the change in the curricular paradigm prescribed by Education Office (ME). Inconsistencies were found in its stated formulation and contextualized operationalization; therefore, researcher's initiative to deep, from a curricular point of view, arose whether this new document marked a significant evolution towards greater inclusion in the SE, as necessary knowledge to future generations, relevant to their learning, socially inclusive and supported by methodologies appropriate to a specific area of knowledge. In other words: does P-2014 show a curriculum that combines EMRC confessional identity with SE inclusive secularity, giving that discipline an authentic curricular citizenship, supported, not in national or international agreements, but in real needs of the curriculum structure?

There was an urgent need to investigate. What, who, how, with what, what "point of view"? It started with problematics contextualization, with some kind of historical setback. The background vision was structured from the relationship between curriculum and society and knowledge, with the issue of values and religious education . A research strategy of a qualitative nature and an interpretative paradigm was drawn up, using appropriate instruments and analysis techniques that could reveal what teachers think about their matrix instrument for teaching work, what are authors thought framework concepts and decisions, what says the document itself to the questions that the researcher asked them.

It's a pioneer study, especially related to the object and the approach's area (Curricular Studies). It means that remains a lot to investigate, many other perspectives must be called, the debate must extend to the places, instances and events where these issues are discussed. The collected data can (and should) be approached by others, confronted with other knowledge, added, corrected, redirected. Pioneer always suffers from some childishness. That requires more mature, settled, grown-up approaches.

It is a contribution to overcome privilege, stereotype, common sense, "ignorance" that knows everything and discusses nothing. At the Academy there are no "forbidden" subjects! The conclusions reached reveal disagreements between what is formally stated (legislation, ecclesiastical guidelines and purposes, public statements) and the explicit curriculum enunciated and rendered in P-2014, and teachers, when make real this curriculum, find themselves in the vortex of a tension between curricular secularity and confessionally identity that insists on remaining as a conflictual focus.

Keywords: EMRC and Curriculum, Confessionality and Secularit/Laicity, Education and Values, Education and Religion

Índice Geral

INTRODUÇÃO - Das razões e motivações de um estudo	1
1. O “Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – edição de 2014”: sua génese e contextualização	2
2. Do senso comum ao conhecimento: da identificação de perplexidades ao questionamento investigativo	3
3. O Objeto de Estudo: âmbito, limites e prospetivas	8
4. O Sujeito Investigador: uma questão de identidade e de envolvimento pessoal no quadro da ética e da cientificidade na investigação	10
5. Estrutura e desenvolvimento do estudo	17
CAPÍTULO 1 - Uma disciplina confessional integrada no sistema educativo nacional: o contexto histórico-político e curricular de uma problemática	20
1.1. À sombra da Concordata: (ainda) um privilégio?	22
1.1.1. A Concordata de 1940, o Protocolo de 1975 e a Concordata de 2004	22
1.1.2. Os normativos: o conteúdo e o alcance da integração no currículo nacional vertidos nos planos e desenhos curriculares	23
1.1.3. Os documentos eclesiais e a questão da confessionalidade	26
1.1.4. Reflexões do investigador	34
1.2. As questões da Educação Integral: a Educação Axiológica/Moral e a Educação do Religioso numa Escola laica e inclusiva	47
1.2.1. A Escola, instituição curricular e axiológica	50
1.2.2. A Educação Integral: desenvolvimento pessoal e social pluridimensional	54
1.2.2.1. Os valores na Educação Escolar. Também a Moral?	56
1.2.2.2. Os valores na Educação Escolar. Também a Religião?	60
1.2.3. Reflexões do investigador	64

CAPÍTULO 2 - O currículo: múltiplos olhares à volta da moral e da religião no contexto curricular – a revisão da literatura	69
2.1. O estado da arte e literatura publicada sobre o P-2014	72
2.2. Do currículo em geral	75
2.2.1. Currículo e sociedade	77
2.2.1.1. John Bobbitt: um currículo eficaz ao serviço da sociedade	77
2.2.1.2. John Dewey: um currículo <i>progressivo</i> que espelha a sociedade	82
2.2.2. Currículo e conhecimento	84
2.2.2.1. Jerome Bruner: o conhecimento e o currículo em espiral	85
2.2.2.2. Michael Young: o conhecimento no centro do currículo	98
2.3. Do currículo sobre Valores e sobre a Religião: educação integral	111
2.3.1. Currículo e Valores	111
2.3.1.1. Valores: aproximação conceptual	113
2.3.1.2. “Educação do Caráter”: univocidade prescritiva (Kevin Ryan)	116
2.3.1.3. “Clarificação de Valores”: plurivocidade relativista? (Sidney Simon).....	123
2.3.1.4. “Perspetiva cognitivista-desenvolvimentista”: educação racional(ista) do juízo moral (Lawrence Kohlberg)	132
2.3.2. Currículo e Religião	143
2.3.2.1. A Religião e seus valores num currículo laico (Pedro D’Orey da Cunha)	144
2.3.2.2. A Religião e a Cultura (Régis Debray, Carlos Moreira)	153
2.3.3. Ensaio de síntese: entre o dogmatismo endoutrinador e o relativismo clarificativo. Laicidade <i>versus</i> Confessionalidade e Transversalidade <i>versus</i> Disciplinaridade	163
2.4. As tensões e os eixos de análise do P-2014: seleção e caraterização	169
2.4.1. Formação Religiosa <i>versus</i> Formação Pessoal e Social	175
2.4.2. Educação Moral Heterónoma <i>versus</i> Educação Moral Autónoma	176

2.4.3. Educação Cultural <i>versus</i> Educação Cultural e Integral	179
CAPÍTULO 3 - A investigação	181
3.1. O problema, as questões e os objetivos da investigação. O objeto e os campos de focalização	181
3.2. O desenho metodológico	185
3.2.1. Uma abordagem qualitativa	187
3.2.2. Tipo de estudo	190
3.2.3. Precisações conceptuais	193
3.2.4. Conceção e diferenciação	198
3.2.4.1. Fontes	198
3.2.4.2. Universos e amostragens	200
3.2.4.3. Cronologia	202
3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e de análise	203
3.2.5.1. Indicadores, categorias e racional de codificação	204
3.2.5.2. Dados qualitativos e quantitativos	206
3.2.5.3. A análise qualitativa	210
3.2.6. As questões de validação	213
3.3. A voz dos autores e decisores - conceções e decisões curriculares assumidas (focagem macrocurricular)	218
3.3.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do guião das entrevistas, validação e aplicação	219
3.3.2. Caracterização dos entrevistados: identidades, recrutamento e funções desempenhadas	225
3.3.3. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação / interpretação dos dados	227
3.3.4. Opinião publicada de autores: o dispositivo de análise (apresentação / interpretação dos dados)	241

3.3.5. Conclusões da análise: o “olhar” do investigador	247
3.4. As percepções dos professores: apropriação e implementação/ operacionalização contextualizadas (focagem microcurricular)	252
3.4.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do questionário, validação e aplicação	254
3.4.2. Caraterização dos respondentes: identidades e perfis profissionais	260
3.4.3. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação / interpretação dos dados	262
3.4.4. Conclusões da análise do questionário a docentes: o “olhar” do investigador	276
3.5. O documento programático P-2014 como currículo explicitado: a voz do texto (focagem macrocurricular)	281
3.5.1. Quanto ao currículo enunciado	282
3.5.1.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do instrumento apropriado	283
3.5.1.2. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação / interpretação dos dados	284
3.5.1.3. Conclusões da análise: o “olhar” do investigador	298
3.5.2. Uma abordagem ao <i>método existencial-hermenêutico</i>	301
3.5.2.1. Com o olhar dos autores e decisores	303
3.5.2.2. Como “zona de desenvolvimento proximal”, “aprendizagens significativas” e “aprendizagem pela descoberta”	316
3.5.2.3. Conclusões da análise: o método postulado e o método “efetivo”	322
 CAPÍTULO 4 – Reflexões conclusivas como teses emergentes: o p-2014 em multifocagem	 325
4.1. À luz da questão matricial: curricularidade laica e inclusão versus identidade confessional – dialética e (des)equilíbrios	326

4.2. A partir das questões e dos objetivos de investigação: pressupostos, concepções, decisões e apropriações – convergências e divergências	330
4.3. No plano dos eixos de análise: pertinência social, conhecimento relevante e necessário	337
CAPÍTULO 5 - Reflexões em prospectiva	343
5.1. Que futuro curricular para o P-2014?	344
5.2. Limites do estudo e campos de investigação em aberto	349
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	356

Índice de Tabelas (construções do autor)

Tabela 1. “Árvore das categorias” e sua codificação alfanumérica.
Tabela 2. Repetição das US, por Bloco das entrevistas.
Tabela 3. Processo de formulação do P-2014: operacionalização.
Tabela 4. As prescrições do ME e o P-2014.
Tabela 5. As prescrições do DGC e da CEP e o P-2014.
Tabela 6. Alterações entre o P-2007 e o P-2014 - Critérios e pressupostos.
Tabela 7. O Currículo e o P-2014.
Tabela 8. O P-2014 e os elementos do desenvolvimento curricular.
Tabela 9. Repetição das US (entrevistas).
Tabela 10. FR versus FPS (entrevistas).
Tabela 11. EMH versus EMA (entrevistas).
Tabela 12. EC versus ECI (entrevistas).
Tabela 13. Repetição das US (textos publicados).
Tabela 14. FR versus FPS (textos publicados).
Tabela 15. EMH versus EMA (textos publicados).
Tabela 16. EC versus ECI (textos publicados).

Tabela 17. Especificações do questionário.

Tabela 18. Categorização e codificação segundo os eixos de análise (perspetivas dos professores).

Tabela 19. Situações especiais de gestão curricular.

Tabela 20. FR – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 21. FPS – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 22. EMH – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 23. EMA – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 24. EC – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 25. ECI – concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Tabela 26. Frequências das metas curriculares do P-2014.

Tabela 27. Frequência das metas convocadas por UL do P-2014.

Tabela 28. Os títulos das UL do P-2014.

Tabela 29. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (4º Ano).

Tabela 30. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (5º Ano).

Tabela 31. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (7º Ano).

Tabela 32. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos da UL 9 (Ensino Secundário).

Tabela 33. A *essencialidade* e a sequencialidade do método por ano de escolaridade.

Tabela 34. 4º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

Tabela 35. 4º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

Tabela 36. 5º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

Tabela 37. 5º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

Tabela 38. 7º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

Tabela 39. 5º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

Tabela 40. UL 9 do Ensino Secundário: essencialidade e sequencialidade.

Tabela 41. Relação objetivos em análise (descobrir / descoberta), por totais de ano de escolaridade

Índice de Quadros (construções do autor)

Quadro 1. Alterações entre o P-2007 e o P-2014.

Quadro 2. Formação Religiosa versus Formação Pessoal e Social (as categorias).

Quadro 3. Educação Moral Heterónoma *versus* Educação Moral Autónoma (as categorias).

Quadro 4. Educação Cultural *versus* Educação Cultural e Integral (as categorias).

Quadro 5. Modelo de análise.

Quadro 6. Modelo de análise: os eixos conceituais.

Quadro 7. *Design* da investigação.

Quadro 8. Formação académica e profissional dos entrevistados.

Quadro 9. Critérios de recrutamento da equipa redatorial e funções desempenhadas.

Quadro 10. Perfil dos professores respondentes.

Quadro 11. O contacto dos professores com o P-2014.

Quadro 12. Orientações do ME e o P-2014 (perceções dos professores).

Quadro 13. Orientações do DGC e da CEP e o P-2014 (perceções dos professores).

Quadro 14. Alterações entre o P-2007 e o P-2014 (perceções dos professores).

Quadro 15. P-2014 e o currículo (perceções dos professores).

Quadro 16. P-2014 e os elementos do desenvolvimento curricular (perceções dos professores).

Quadro 17. Opções e decisões de gestão curricular.

Quadro 18. Situações especiais de gestão curricular.

Quadro 19. As metas curriculares do P-2014.

Quadro 20: Conceções do “método existencial-hermenêutico”.

Índice de Figuras (construção do autor)

Figura 1. A cónica verticalmente simétrica.

Índice de Anexos (construções do autor)

Anexo 1. Guião das entrevistas

Anexo 2. Declaração de Consentimento informado

Anexo 3. Transcrição de entrevista (E1)

Anexo 4. Transcrição de entrevista (E2)

Anexo 5. Texto editado de entrevista (E1)

Anexo 6. Texto editado de entrevista (E2)

Anexo 7. Transcrição de entrevista (E3)

Anexo 8. Questionário aos professores EMRC - Diocese do Porto

Anexo 9. Instrumento para recolha e codificação dos dados do P-2014.

Siglário

CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

CRP – Constituição da República Portuguesa

DGC – Diretório Geral da Catequese

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EC – Educação Cultural

ECI – Educação Cultural e Integral

EMA – Educação Moral Autónoma

EMH – Educação Moral Heterónoma

EMR – Educação Moral e Religiosa

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

EER – Ensino Escolar da Religião

ERE – Ensino Religioso Escolar

FPS – Formação Pessoal e Social

FR – Formação Religiosa

ICR – Igreja Católica Romana

LBSE – Lei de Bases dos Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

P-2007 – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica (2007)

P-2014 – Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Edição de 2014

RMC – Religião e Moral Católicas

SE – Sistema Educativo

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

UL – Unidade Letiva

INTRODUÇÃO - Das razões e motivações de um estudo

Comecemos com uma nota autobiográfica. Quando entrei para o 1º Ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1968, no horário escolar havia, *obrigatoriamente*, a Disciplina de Religião e Moral Católicas (RMC). Lecionada por um padre. Até ao 5º Ano do Liceu. Ainda lembro os manuais do Ciclo (como era comumente chamado e ainda perdura): “A nossa história divina”. Aí aprendi a admirar, certamente com a nostalgia e o fascínio dos mitos, a História Bíblica; ouvi conselhos que acatava; abordei visões do mundo que concordavam com a minha. Tudo pacífico.

No Liceu já não havia manuais. Falávamos. Os professores falavam; de tudo e de coisa alguma. Com uns aprendi lições de vida interessantes; com outros foi uma “seca”. Olho para trás e dou comigo a cogitar: pura doutrinação, puro moralismo, pura catequese ou pastoral. Formataram-me aquelas aulas? Não me foram indiferentes... aprendi muito. E muito que, depois, vim a corrigir, a ampliar e aprofundar ou a recusar. Mal pude, declarei: “Não quero mais aulas de Moral!” Com algum desapontamento materno não me inscrevi no 6º e no 7º Ano.

Mas voluntariamente fui a quase todas as aulas. Falava-se de questões da vida dos adolescentes; olhava-se para o lado do programa (suspeito que não existia algum!), olhava-se para fora da escola; abordavam-se as grandes questões sociais e até políticas; falava-se do que nos interessava e, sobretudo, aprendia-se a discutir. Era uma professora; de Físico-Química; uma santa mulher crente.

Quis a Fortuna que viesse a estudar Teologia, área onde aprendi muitíssimo: para a vida, para o pensamento crítico, para a liberdade. Sim! Apesar de ter sido sujeito a um currículo de acatamento, o estudo pós-licenciatura abriu horizontes, fez pensar, fez envolver, fez criticar, apurou a análise. E esse mesmo Fado que me levou às *Ciências Sagradas*, tornou-me *Professor de Moral*. Claro que recusei logo de início ser um professor como muitos dos que tive. Queria ensinar (e fazer aprender, diria hoje) o que a Escola não ensina. De forma diferente, *científica*, ainda que sem trair as raízes em que me amamentei, o pensamento de que me nutri, a autoridade a quem sou fiel.

Professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), assumi responsabilidades eclesiais no domínio da educação, fui orientador de estágio e leciono Prática de Ensino Supervisionada para professores de EMRC.

E eis-me aqui!

1. O “Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – edição de 2014” (P-2014): sua gênese e contextualização

A publicação do Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, resultou de uma alteração das políticas conjunturais, sobretudo em reação à orientação curricular por competências anteriormente instituída. Nesta linha assumiu-se a necessidade de se reformular o currículo prescrito e a eventual revisão parcial do programa de EMRC, tarefas que se concluíram na publicação do P-2014. Aqui está, pois, o objeto deste estudo: o currículo prescrito e vertido naquele documento.

Estes eventos suscitaram-me a preocupação acrescentada de trabalhar a preparação do ano letivo 2014-2015, tendo em conta duas realidades. Por um lado, como professor de EMRC, a necessidade de preparar aulas com um novo paradigma curricular e uma nova edição do Programa: gerir o currículo, calendarizar as atividades, refazer planos anuais, a médio prazo e de aula. De outro lado havia também a responsabilidade como docente da Prática de Ensino Supervisionada na Universidade Católica Portuguesa para professores de EMRC. Desta dupla, tarefa e desafio, nasceu o trabalho de minuciosamente começar a analisar o novo documento, ainda que de forma diletante e, portanto, também ingênua e frágil. E surgiram perplexidades e interrogações.

Impunha-se, então, fazer uma análise detalhada e metodologicamente consistente para compreender a sua sustentação teórica, pelo que se iniciou uma investigação de natureza curricular sobre o referido programa, incluídas aí as questões correlatas, controversas e ainda em debate, talvez nunca acabado, acerca da legitimidade, oportunidade e curricularidade de um ensino confessional na escola pública (por definição e num sistema democrático, inclusiva e laica). Interessava, pois, saber se esse currículo confessional era efetivamente um *contributo para todos* (CEP, 2006), continha aprendizagens consideradas socialmente necessárias, neste tempo e nesta cultura, que garantissem o direito de todos à educação. Também se tornava premente saber se as questões da natureza mais técnica e ligadas aos elementos de desenvolvimento curricular, suas características e articulação, configuravam as exigências *comunalmente* aceites (Gaspar & Roldão, 2007) pelas diferentes racionalidades de organização do processo de ensino e aprendizagem. Como se caracterizam e mobilizam, pois, conceitos de natureza curricular ao nível macro? Como se sustenta a sua intencionalidade curricular expressa?

Pelo que a análise do documento em si mesmo, das perceções, fundamentos e intenções curriculares dos seus autores e decisores e até da forma como ele viria a ser

apropriado e implementado/operacionalizado pelos professores, era tarefa incontornável. Logo num olhar de relance, flutuante, sobre as alterações introduzidas relativamente ao programa anterior (P-2007) e sobre os textos introdutórios e explicativos e o *desenho* geral do documento, identificou-se também a necessidade de o analisar, não só em relação às orientações/prescrições do referido normativo, mas também em relação às orientações da própria Igreja Católica Romana (ICR), quer através dos seus órgãos sediados em Roma, ou mesmo naquilo que indica a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) que tutela a disciplina.

2. Do senso comum ao conhecimento: da identificação de perplexidades ao questionamento investigativo

São variados os estereótipos acerca do ensino da RMC, ou de outras confissões, na *escola estatal*¹. Entre os pares, na opinião pública, na comunicação social e até na comunidade académica². Entre as várias interrogações, facilmente evidenciadas mesmo pelos menos atentos, foram as alterações entre o P-2007 e o P-2014 relativamente às temáticas / Unidades Letivas (UL) previstas para cada ano de escolaridade. Apenas factos, sem se atender às razões das alterações, quaisquer que fossem. Atente-se ao Quadro 1, onde se destacam as UL que desapareceram, se identificam com asterisco as unidades novas e as unidades que se reposicionam.

Salta à vista que no 1º Ciclo desaparecem 5 UL, aparece 1 UL nova, 9 UL mudam de lugar na sequência e 1 UL muda de Ano. No 2º Ciclo desaparecem 3 UL e 3 UL mudam de Ano e 2 UL mudam de posição no mesmo Ano. No 3º Ciclo há grande estabilidade: apenas desaparece 1 UL e 1 UL muda de posição no mesmo Ano. No Ensino Secundário desaparecem 2 UL e 3 UL mudam de posicionamento. Algumas unidades recebem uma designação diferente, com alguns ajustes de conteúdo e outras são reelaboradas.

¹ Prefiro esta designação à de *escola pública*, pois o que é pública é a tarefa educativa, enquanto bem comum à sociedade no seu todo e como bem particular para cada cidadão. O Professor Mário Pinto (Pinto, 1993) expressa esta minha antiga convicção muito bem; Mariano Enguita (Fernández Enguita, 1999) também abre caminho a esta visão. Todavia o estado deve garantir este direito fundamental e regular as formas como ele se concretiza, não limitando ou condicionando a liberdade de ensinar e de aprender; nem chamar a si essa tarefa de forma exclusiva ou dominante, sequer.

² Dei-me conta em vários debates académicos de elevado nível e em diferentes contextos, da existência de desconhecimento generalizado sobre EMRC, seu programa e seu enquadramento institucional atual, sobre o perfil e competências profissionais dos seus professores. Transpareceu-me não se tratar de assunto em agenda e até de existir alguma estereotipada resistência, honesta certamente, em relação à disciplina.

Ano	P-2007	P-2014	Ano	P-2007	P-2014	Ano	P-2007	P-2014
1º	UL1	UL1	5º	UL1	UL1	9º	UL1	UL1
	UL2	UL2		UL2	UL2		UL2	UL2
	UL3	UL3		UL3	UL3		UL3	UL3
	UL4	UL4		UL4	UL4		-	-
	UL5	-		UL5	-		-	-
2º	UL1	UL1	6º	UL1	UL1	10º	UL1	UL1
	UL2	UL2		UL2	UL2		UL2	UL2
	UL3	UL3		UL3	UL3		UL3	UL3
	UL4	UL4		UL4	-		UL4	UL4
	UL5	-		UL5	-		UL5	UL5
3º	UL1	UL1	7º	UL1	UL1	11º	UL6	UL6
	UL2	UL2		UL2	UL2		UL7	UL7
	UL3	UL3		UL3	UL3		UL8	UL8
	UL4	UL4		UL4	UL4		UL9	UL9
	UL5	-		-	-		UL10	UL10
4º	UL1	UL1	8º	UL1	UL1	12º	UL11	-
	UL2	UL2		UL2	UL2		UL12	-
	UL3	UL3		UL3	UL3		-	-
	UL4	UL4*		UL4	UL4		-	-
	UL5	-		-	-		-	-

Quadro 1. Alterações entre o P-2007 e o P-2014.

Que nos dizem estes dados? Por que razão se procedeu a estas alterações? Salvo melhor opinião, não se apresentam as razões de natureza curricular que presidiram a estas mudanças. E embora não se pretenda um estudo comparativo entre o P-2014 e o P-2007, procurou-se em algum momento (em parte das entrevistas e no questionário), indagar sobre aquelas razões ou como os professores detetaram e representam as mudanças acima sucintamente apontadas.

Interrogações pertinentes para um formador de professores de EMRC. Por outro lado, o normativo referido prescrevia algumas regras para o reajustamento curricular, enquanto que os textos do P-2014 parece encaminharem-se noutra direção. O P-2014 cita aquele Despacho com destaques na página 6, sobre a *identificação clara* dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos, a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos, os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver; os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos. Mas o P-2014 afirma sobre as metas curriculares:

“Essa ordenação [sequencial e hierárquica] deve ser orientada a partir de núcleos de conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver e *poderá culminar na definição ulterior de padrões de desempenho, se se julgar adequado às finalidades da disciplina*” (P-2014, p. 7. Itálico meu).

Ou ainda:

“A definição das Metas e a redação dos Objetivos visa igualmente a aquisição de *competências/capacidades* diversas” (Ibidem, p. 10. Itálico meu).

Sendo discutível o paradigma curricular daquele normativo ministerial que, impositivamente, afasta as competências do desenho curricular e as substitui, em conceção antinómica, pelas capacidades como integrantes das metas curriculares, entendo não ser legítima a aproximação/identificação entre competências e capacidades avançada no P-2014. Sobretudo, porque entendo que o documento carece de sustentação teórica para a afirmação.

Também nos textos de apresentação e da sustentação e justificação de opções curriculares, o P-2014 revela algumas inconsistências. De facto, ao não referir qualquer bibliografia especializada ao nível do currículo e do desenvolvimento curricular, sendo invocados apenas o normativo que determinou a revisão e reajustamento do P-2007, percebem-se incongruências e inconformidades do próprio Programa, no seu interior e lógica interna, mas também com aquele normativo; há ainda incompreensões na operacionalização das metas curriculares definidas, que mais parece serem convocadas *ad casum* e nem sempre se adequam à UL (ex: meta “G - Identificar os valores evangélicos”; e objetivos “3. Promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação)” e “4. Identificar os direitos fundamentais da pessoa e da criança, a partir da noção de dignidade humana”, da UL1 do 6º Ano).

Sempre detetei inconsistências nos diversos programas de EMRC, entre uma inclusão assumida e declarada expressamente e uma endoutrinação patente ou latente, mesmo que não querida intencionalmente; um distanciamento entre os “discursos oficiais” e as práticas efetivamente implementadas, ou apenas sugeridas, ou mesmo desejadas; entre uma linguagem e técnicas escolares/curriculares e uma linguagem eclesial e crente; entre uma escola para todos e uma disciplina que se configura só para alguns.

Também encontrei, sobretudo na caracterização do método existencial-hermenêutico algumas diferenças entre as orientações da CEP (CEP, 2006) e pensamento expresso nos textos do P-2014 e depois na organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Voltando à bibliografia apresentada (alguma em notas de rodapé) é quase exclusivamente eclesial ou legal; nenhum referencial especializado sobre currículo ou desenvolvimento curricular, sobre a LBSE ou sobre a problemática do ensino de uma

disciplina confessional num sistema laico, ou sobre o ensino religioso ou sobre o ensino em valores. Facto que não ocorria no P-2007.

Olhando mais ao pormenor, ainda que de forma ingénua e desprevenida descobria-se que alguns conteúdos integravam títulos de encíclicas papais (ex: *Evangellii Gaudium* – p. 105), textos bíblicos em todas as unidades (seriam ou são os mais adequados?...), atividades (ex: “construir uma aliança de convivência para a turma e a escola” – p. 55) e exemplos biográficos (ex: Padre Américo – p. 35, Rainha Santa Isabel – p. 37...) e outros conteúdos, frequentemente descontínuos em relação aos objetivos (ex: objetivo 1 e conteúdo correlato da UL2 do 6º Ano - pp. 66-67).

Procurando responder a estas perplexidades e inconsistências que o senso comum diagnostica, agora em trabalho de investigação sustentada cientificamente atenta-se à singularidade do objeto de estudo (o currículo de EMRC) e sua complexidade, procurando abrir portas para a produção de novo conhecimento que possa ser comunicável e transponível para outras situações e contextos.

Maria do Céu Roldão, interpretando e resumindo Gaston Bachelard (Bachelard, 2005) afirma:

“No princípio era a pergunta...” (Roldão, 2014, p.14).

O próprio Bachelard afirma que...

“Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (Bachelard, 2005, p. 18).

E é esta pergunta, este questionamento enquadrado por um racional de abordagem teoricamente sustentado, que me permitirá passar das perplexidades comuns e das questões diletantes a uma verdadeira abordagem científica. E a questão matricial, o problema central (a ser totalmente caracterizado na parte empírica), que determinou toda a abordagem metodológica ao estudo é, entre outras formulações próximas: como compagina, e de alguma forma supera, o currículo vertido no P-2014 a tensão curricular entre uma disciplina confessional (EMRC) inscrita num Sistema Educativo (SE) com um currículo laico e aconfessional?

“A ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade. (...) Começa por (...) definir racionalmente (...) *problemas* suscetíveis de resolução através de uma atividade de pesquisa, [acedendo] ao estatuto de ciência quando constrói o seu *objeto próprio*, [abandona o] registo da filosofia, da religião ou da ideologia, e se situa a um nível de abstração de generalidade que lhe

permite elucidar regularidades, formular leis construir modelos interpretativos, [a fim de] procurar *soluções* para problemas” (Silva & Pinto, 1986, pp. 11-12. *Itálico no original*).

No princípio... Em linha com os mesmos autores, a ciência também se apetrecha dos meios, métodos, recursos adequados e apropriados ao seu objeto de estudo desde a linguagem (vocabulário e semântica específicos e, por vezes, exclusivos) que permite formular e comunicar teorias (conceitos e relações entre eles, numa sintaxe própria), aos instrumentos e métodos de pesquisa (recolha e tratamento de informação), sem esquecer a necessária validação, provada por explicações testáveis e refutáveis, pela articulação interna e sistematização de proposições, com rigor e coerência interna e pela exaustividade das suas explicações.

O que significa, a meu ver, que o conceito de ciência não pode ser unívoco, como sempre pretendeu o positivismo epistemológico, mas também não pode correr o risco da equivocidade de eventuais derivas originadas na e da pluralidade científica mais estruturalista e pós-estruturalista ou pós-moderna (González-Carvajal, 1991; Foucault, 1989). Pluralidade, plurivocidade ou pensamento científico em registo análogo decorrente da multiplicidade dos objetos de estudo, de metodologias de abordagem, de linguagens que facilitem a comunicabilidade dos saberes construídos. Assim, cada ciência...

“a) elabora o seu próprio conjunto articulado de questões – a sua problemática teórica – e define o seu objeto científico; b) determina um certo número de problemas de investigação centrais no contexto dessa problemática; c) constrói conjuntos de princípios, teorias, estratégias metódicas e resultados cruciais que servem de modelo ou quadro orientador às pesquisas produzidas na sua área – os paradigmas” (Silva & Pinto, 1986, p.18).

É nesta conceção de Ciência que cabem as ciências sociais e, por maioria de razão, todo o manancial ligado à educação, realidade que lida com sujeitos, por sujeitos e para sujeitos: reais, concretos, livres, irrepetíveis. Logicamente a ciência ou ciências ligadas à realidade educativa, têm de estar relacionadas com um objeto que é plural, multidimensional, dinâmico, contextualizado.

Assim, investigar este problema é necessário para desocultar algo que não se sabe, para o desvendar ou desvelar. Que não se sabe e se pretende saber? Não porque esteja intencionalmente escondido, mas no sentido de que haverá um “olhar” que ainda não foi lançado sobre ele. E este problema e objeto de investigação é pertinente, apesar de pervadido pelo senso comum, por estereótipos recorrentes e preconceitos que mais não são do que tradução de uma persistente ignorância. Trata-se de um problema que exprime

a necessidade de um estudo com um racional que lhe presida e implique a produção de conhecimento válido e sustentado teoricamente e empiricamente.

No contexto dos paradigmas da *ciência normal* de Thomas Kuhn (Kuhn, 1998), considero este projeto um discurso científico na medida em que...

“... foi produzido a partir de pressupostos teóricos pré-definidos, codificados em estruturas conceptuais de enquadramento e de acordo com normas e procedimentos empíricos reconhecidos pela comunidade científica” (Afonso, 2014, p. 48).

3. O Objeto de Estudo: âmbito, limites e prospetivas

É colateral ao objeto direto deste estudo inquirir das razões histórico-políticas da inclusão no desenho curricular de uma disciplina confessional, por definição, eventualmente exclusiva para quem não professe ou aceite o ensino que ela convoca. Mas o próprio facto de assim acontecer torna incontornável a sua abordagem, a que dediquei a parte inicial da apresentação deste estudo, no sentido de contextualizar a problemática de fundo que aqui se procura desocultar.

Uma educação moral e religiosa num estado laico? Como conceber esta aparente (afirmada *apriori*) incongruência do ponto de vista curricular e, inerentemente, desde a política, a cultura, a história até? O estado afirma-se (e deve fazê-lo!) como aconfessional e, portanto, equidistante de quaisquer religiões. Diria até que é incompetente nestas matérias, duplamente. De facto, não lhe compete, não lhe é suposto, debruçar-se sobre estas matérias ao nível da especulação de conhecimento, mesmo que perfilhe este ou aquele ideário e tome decisões a este respeito. É-me duvidoso afirmar que o estado é amoral, mesmo que possa ser imoral, pois assume como *boa* a aconfessionalidade; assume a laicidade como inclusiva e incluidora de todos (religiosos, agnósticos e ateus, indiferentes), para além de que a laicidade pode ser de *boa diplomacia* (Debray, 2002b); mas construir conhecimento com este propósito não é da sua responsabilidade, funções e missão. Por isso o estado é arreligioso, mesmo podendo ser também irreligioso. Portanto será importante abordar a questão da tensionalidade que comporta a inscrição curricular de uma disciplina vinculada a uma religião, igreja ou confissão numa escola que se quer para todos.

Importa também focalizar-se e circunscrever o objeto, que mais não é do que o currículo vertido no P-2014, configurado pelas metas definidas e pelos títulos das UL (uma vez que estes podem indiciar alguma intencionalidade latente) e as metas

convocadas para as UL, bem como os seus objetivos e conteúdos, enquanto primeira operacionalização a nível macro.

Deste nível macro, o aprofundamento e diversificação na investigação passa diretamente ao nível micro curricular, por razões de natureza conjuntural e praxial, num esforço de aproximação à realidade. Nas nossas escolas, o professor de EMRC é um profissional isolado do ponto de vista físico e do ponto de vista curricular. Esse isolamento físico (um entre dezenas ou centenas de professores) costuma redundar em pouco poder institucional: para lá das razões de natureza científico-pedagógica e organizacional que lhe possam assistir, a sua voz é frequentemente *anulada* pelas múltiplas correlações de forças dominantes numa comunidade educativa, geralmente assentes no número. Daí que o seu trabalho, sobretudo ao nível da decisão curricular, pouco impacto ou visibilidade tenha ao nível mesocurricular: raramente existem situações em que se operacionalize um trabalho colaborativo ainda que só a dois e, portanto, a apropriação e operacionalização ou implementação do currículo prescrito, seja realizada em versão solipsista. E a investigação, como se verá, assim foi gizada. Por exemplo, o questionário foi dirigido aos professores de EMRC enquanto indivíduos e nunca como elementos de um grupo disciplinar efetivo.

Nesta pesquisa, obviamente não se procurou (um)a verdade absoluta universal, válida *urbi et orbi*. Falamos do humano, talvez *demasiado humano* no dizer de Friedrich Nietzsche (Nietzsche, 1997). Procurou evidenciar-se num estudo credível e produzir um conhecimento mobilizável para outros contextos e que tal possibilidade possa constituir-se critério e processo de validação do próprio estudo, dando-lhe consistência, tornando-o (con)fiável. Não pretendi a objetividade pura do conhecimento (há sempre *alguém* que conhece o *objeto* conhecido); a subjetividade é ineliminável, o que, todavia, não exclui, *ipso facto*, a imparcialidade, a equidade, a intenção reta e o contributo para conhecimento sempre em aberto, sempre perfectível.

Como este estudo é de natureza qualitativa, não procurei nexos causais, leis gerais. Não preteri o que é humano, que tem cor, emoção, valores. Procurei descobrir e produzir conhecimento, sem esquecer as inter-relações dos protagonistas nos seus contextos, evitando abstrações coisificadas ou etéreas. Este trabalho buscou a objetividade, mas sem omitir que estão pessoas por detrás dos factos e eventos, na densidade do humano que esses factos e ações revestem, superando uma visão em que tudo se reduza a estudo de factos inanimados (*sem alma*), regulados por forças e interações matematizáveis.

Qual o propósito deste estudo? Investigar e analisar, com o ferramentário teórico de natureza curricular e com o auxílio de outros setores do vasto mundo da educação, o currículo vertido no P-2014, os pressupostos que lhe subjazem e a forma como é recebido e usado nas escolas, cuja questão matricial é a tensão dinâmica entre uma confessionalidade identitária e a laicidade inclusiva. Dinâmica por estar em permanente risco de equilíbrio, proporcionalmente contrabalançada com oscilações, mas com a pretensão de procurar sempre regular e corrigir eventuais derivas, sempre sob o permanente risco de se fazer o que se afirma não pretender e não fazer o que positivamente se declara. E o risco de polarização também pode residir do lado da laicidade aconfessional: pode tornar-se *confessionalmente* (como profissão de uma crença, convicção ou *fé*) aconfessional.

4. O Sujeito Investigador: uma questão de identidade e de envolvimento pessoal no quadro da ética e da cientificidade na investigação

Postulo que sempre que há uma observação ou estudo, seja em que ciência for, a presença e mesmo intrusão (direta ou mediada) do investigador no campo de estudo, provoca uma alteração no objeto a estudar, podendo inquirar de algum modo a própria investigação. Ou seja: não é possível distanciamento, alheamento, objetividade puros na relação sujeito investigador-objeto investigado.

Ao iniciar esta escrita lembrei o percurso biográfico na escola. O sujeito investigador tem uma história, vive num contexto e não está distante do seu objeto de investigação (Formosinho, 2016). É livre e tem “crenças, compromissos e interesses”, pelo que tem a obrigação ética de dizer quem é (Ibidem, p. 29). Claro que estou aqui como parte interessada, não distante do objeto e campos do estudo, por vezes demasiado envolvido, mas num esforço permanente e de lúcido distanciamento crítico, reconhecendo a ineliminabilidade dos fatores subjetivos. Mas esta relação, que não rejeito nem enjeito, foi controlada pela atitude e orientação investigativa, sabendo existirem sempre interferências recíprocas entre sujeito e objeto da investigação, qualquer que seja. O investigador não se anula no processo de investigação e por mais distante que esteja da realidade, interfere sempre nela. E se o conhecimento é uma representação humana da realidade, essa representação inclui a simbólica ou não pudesse o homem ser definido como *animal simbólico* (Cassirer, 1992), animal de significados e criador de significados.

O autor é, pois, também ator. Daí os riscos do envolvimento e da aproximação ao objeto de estudo. Mas também o esforço pela distância, o atrevimento em ousar desvincular-se metodologicamente e mentalmente. Pelo que seja de relevar eventuais *lapsi calami* apesar da lisura dos propósitos do investigador e de um compromisso assumido com a transparência, a isenção e o rigor. Esta postura (como se verá adiante) implicou a necessidade de superar estudos mais ou menos apologéticos e de se socorrer de fontes alheias ou alheadas à questão, por forma também a abrandar e contornar algum calor em certos debates.

Desta forma, este sujeito, tendo feito a necessária declaração de interesses, encheu-se de expectativas com vista a este projeto. E muito caminho fez. Desde uma percepção inicial de que resolveria a investigação em pouco tempo até à certeza de que havia caminho a desbravar, mentalmente e processualmente. Com a alegria de descobertas (re)nova(da)s ou com decepções várias. Lembrando os “mestres da suspeita”, a que mais tarde voltarei, (Marx, Nietzsche e Freud) de Paul Ricoeur (Ricoeur, 1989; 1995), reparou que em sentido contrário também existem fortes suspeitas que cerceiam a investigação e sua liberdade e tecem constrangimentos ao aprofundamento científico.

Agora, já próximo do término de uma carreira com cerca de 38 anos dedicada à educação através da disciplina de EMRC, estou a culminar com um estudo de natureza científica um percurso de reflexão e busca de conhecimento que sempre me desacomodou na procura de inovação, embora assente nas intuições e nas experiências que o senso comum pensava questionar e dar resposta. Durante 6 anos contactei teorias, conhecimento científico validado, que veio ajudar-me a perceber e ainda a mudar em tempo útil, práticas, conceções e até colaborar para que a EMRC seja dignificada, sustentada cientificamente, consolidada curricularmente.

Tenha-se, pois, presente que este investigador, mesmo que não fosse parte interessada, nunca deixaria de ter uma experiência pessoal e profissional sobre o seu objeto de estudo, uma certa familiaridade como o atesta a sua nota biográfica, mas, no caso de uma investigação de âmbito curricular e, portanto, como se verá, social, o investigador também se aproxima desse objeto de investigação (Berger, 2009). Neste sentido a sua investigação também passa pela procura em saber o que outros sabem e, portanto, é um participante *implicado* (Ibidem), para além de qualquer método que venha a usar; está comprometido na produção de um certo conhecimento e na defesa de uma determinada legitimidade, porque se envolveu numa dada perspectiva e no desenho das

metodologias e nos métodos com que aborda os dados, procurando dar sentido(s) à(s) realidade(s). O investigador não é *tábua rasa*, está *contaminado* pelo contexto a que pertence (Afonso, 2014), que exigiu maior cuidado e acurácia na identificação do problema matricial, dos questionamentos, dos procedimentos e, sobretudo da análise e da interpretação conclusivas.

Por outro lado, considero aquela *contaminação* como mais-valia, como capital na superação de uma quimérica assepsia investigativa, de uma não-assumida subjetividade que pode supor falsas seguranças e permitir desvios acrílicos. Pelo que, ao implementar este estudo, considero que os meus valores, crenças e convicções (de resto nunca escondidas e sempre patentes) também explicitam a especificidade do meu olhar e evidenciam a autocrítica permanente e clarificadora, sem estranheza em relação ao objeto de estudo, embora impondo-se um distanciamento reflexivo.

Portanto abordo todo este questionamento, mesmo ao nível confessional, *etsi deus non daretur*, para me socorrer de Hugo Grotius (Grotius, 1999). Este é o enquadramento ou (des)alinhamento do investigador que ora se perfila. É uma solução entre várias possíveis, com a preocupação permanente de estabelecer equilíbrios, sempre tensionais, que mais não traduzem, de forma analítica, que uma dinâmica, por vezes com derivas para extremos que não se pretendem. Sem esquecer que a força do real, o abandono de um pensamento úni(vo)co pode ser uma séria interpelação ao investigador. Mais vale pensar e pesquisar em in(ter)dependência do que em dicotomias (por muita que seja a sua utilidade na análise), em mútua interpelação e integração de perspetivas, enriquecendo-se a perceção da realidade e melhorando os propósitos da ação. Contra o fundamentalismo dos polos extremados, abertura; contra a absolutização de posições, a aceitação dos limites e a procura de uma instância crítica meta-analítica. Concretizando, situo-me num enfoque com polaridade, mas em diálogo com opinião diversa, procurando integrar os seus aportes: educação em valores e do religioso sem omitir uma educação que salvguarde a liberdade e permita a instância crítica de outros referentes (pro)postos.

Por outro lado, tenha-se em conta a transversalidade e carácter holístico: o educando é sujeito ún(ic)o e não uma soma de dimensões mais ou menos espartidas, sem pôr em causa a especificidade e especialização de um conhecimento disciplinar; portanto, religião com laicidade, confessionalidade e não-programação ideológica, através do abandono definitivo do mito da neutralidade, como recusa de uma posição, porque todas serão válidas (a realidade pode mostrar-nos à saciedade que assim não é). Mas tal passa

pela recusa firme e explícita do endoutramento, do moralismo, do proselitismo, da propaganda. A confessionalidade assumida é, em meu entender, garantia de transparência do ato educativo e dos propósitos curriculares, ou seja, revela-se como credibilidade. Não mais dubitativo do que posicionar-se numa pretensa neutralidade: corre-se o risco de uma flutualidade curricular, ao sabor de interesses mais ou menos (in)confessos, sejam de que natureza forem. Uma identidade assumida clarifica-se perante os alunos, as famílias e o sistema escolar.

Temos, pois, este sujeito investigador, comprometido com o objeto de investigação. E a cientificidade da investigação, como se caracteriza o seu “olhar” científico? Revisitemos Thomas Kuhn, cujo “impacto epistemológico foi imenso” (Roldão, 2015, p. 17) ao estruturar a história da ciência com a categoria dos *paradigmas*, em perspectiva estruturalista.

“Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 13).

“Um paradigma é um modelo ou padrão aceite, (...) é um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas” (Ibidem, pp. 43-44).

Maria do Céu Roldão, resumindo Kuhn, caracteriza o paradigma como “sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios aceites que enquadram a prática de uma comunidade científica”, na produção de conhecimento a fim de resolver problemas (Roldão, 2015, p.17). Ou seja, aquilo que Kuhn designa como *ciência normal*, período durante o qual, um determinado paradigma é predominante:

“‘ciência normal’ significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (Kuhn, 1998, p.29).

Quando um paradigma entra em crise no confronto com dados novos (anomalias) que não consegue explicar de acordo com as suas próprias regras, procedimentos e enquadramentos (a sua matriz epistemológica), surge a *crise* e, em sememas *kuhnianos*, a *ciência extraordinária*. Procuram-se as novas formas de produção de conhecimento por reajustes do paradigma ou, quando tal não basta, pela sua rutura, o que leva a um novo paradigma. Trata-se de um período de grande produção e inovação, não sem conflitos entre o paradigma que já não consegue dar respostas e a força de novos problemas.

Quando as respostas novas implicarem a ruptura com o paradigma temos a *revolução científica*.

“Essas transformações de paradigmas (...) são revoluções científicas e a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida. [Trata-se de] um deslocamento da rede conceptual através da qual os cientistas veem o mundo” (Ibidem, p.32; p. 137).

Com a revolução científica chega-se a um novo paradigma que, a prazo, se institui como *ciência normal*. Segundo Boaventura Santos (Santos, 1995) estamos no advento da emergência de um novo paradigma que vem superar o quantitativismo positivista com a afirmação de um paradigma que consiga dar resposta às questões postas pelos fenómenos humanos e sociais. Neste campo e, por maioria de razão, no campo da Educação (Roldão, 2015), dificilmente o paradigma positivista permite uma abordagem total dos fenómenos humanos em presença de intersubjetividades que interagem. Mais à frente ver-se-á que esta breve viagem pelo pensamento de Kuhn teve a ver com a tipologia metodológica desta investigação. Fica já avançado que os diversos tipos canónicos de investigação quantitativa não dão resposta cabal aos problemas e objeto de investigação que ora se apresenta, pelo que urgiu uma abordagem de natureza qualitativa de paradigma interpretativo.

Com tanto envolvimento pessoal (típico no labor das ciências sociais e com maior acento na área da educação) nestes aspetos que abarcam situações controversas e problemáticas tensionais, as questões de ética na investigação, tocam pontos muito sensíveis para os quais se torna necessário haver cuidados redobrados (Moreira, 1994). Sejam as questões da privacidade ou do anonimato dos protagonistas dadores de informação relevante, seja da parte do investigador a honestidade intelectual e o rigor metodológico ou a honestidade procedimental que evite enviesamentos, ou das finalidades eventualmente perversas de um estudo. São problemas e questões sempre presentes na investigação social (Ibidem) e, ainda mais, na educação.

Algumas questões, relendo texto avisado (Ibidem): deve haver total transparência do investigador, garantido o “consentimento informado” ainda antes da concretização da pesquisa? Haverá assuntos ou temas ou processos que devam ser evitados? A procura de conhecimento deve estar ou não sujeita ou enquadrada pelo “interesse público”? É pertinente atender a que o labor de um investigador pode prejudicar outras investigações ou condicioná-las? E como lidar com situações que reclamam prudência nos

procedimentos, ainda que não tenham diretamente implicações éticas? A “verdade” está primeiro e acima das pessoas? E os direitos à privacidade e intimidade, à informação, à prossecução do interesse público, à propriedade, à dignidade pessoal ou profissional de alguém? E os envolvidos direta e/ou indiretamente? Foram sempre respeitados os princípios da não intrusão e da confidencialidade, dos compromissos e garantias dos direitos dos protagonistas: privacidade, o anonimato possível, o respeito pela propriedade intelectual e a autoria da informação. Todos os intervenientes foram antecipadamente informados com transparência dos objetivos da investigação e todos deram expressa ou tacitamente o seu consentimento informado. Ressalvou-se a honestidade de todos sobretudo do investigador e aceitou-se a livre decisão de não participação nas entrevistas ou no questionário. Assegurou-se não haver quaisquer danos ou prejuízos na participação nesta investigação, bem como a não alteração de dados ou resultados ou seu enviesamento, por omissão ou acrescento deliberado nas conclusões (Amado & Vieira, 2014b).

Em relação a esta última questão e com leitura alargada minha, Barnes (1979, *apud* Moreira, 1994) elenca quatro tipos de protagonistas na investigação social: os *cientistas* (quem investiga), os *cidadãos* (quem é ou pode ser objeto de estudo), os *patrocinadores* (quem garante os recursos) e os *controladores* (quem controla ou condiciona acessos, orientação, procedimentos do investigador). A este respeito referir-me-ei apenas aos dois primeiros protagonistas. Como investigador, já fiz a “declaração de interesses”: profundamente envolvido na lecionação da disciplina e na formação inicial de professores de EMRC; inclusivamente fiz parte durante muitos anos da direção da estrutura eclesial da Diocese do Porto que congrega e coordena o trabalho dos professores de EMRC. Em relação aos *cidadãos*, no trabalho de campo, houve constrangimentos: desde dificuldades de ordem vária a recusas não explicadas, quer nas entrevistas, na obtenção de dados, na aplicação do questionário. Devo, por outro lado, sublinhar que de outros houve também abertura, disponibilidade e interesse pela investigação.

Como investigador, haverá outros aspetos em que o cuidado ético deve relevar. Alguns ficam mais esclarecidos quando se abordar a metodologia na construção de instrumentos e técnicas de recolha de dados. Fica desde já avançado ter havido a preocupação e zelo no esclarecimento dos propósitos da investigação e na garantia de confidencialidade da origem dos dados (quem disse o quê), assegurando que ninguém ficará exposto com a eventual publicação de resultados. Tratou-se sempre de assegurar

um consentimento informado ou esclarecido, por vezes negociado (um caso apenas). Por isso, também, a declaração da predisposição e disponibilização para esclarecimentos, de forma contínua e continuada, o recurso a codificações ou denominações só do conhecimento do investigador, o escrúpulo na fidelidade à informação obtida, sobretudo a que não é automática (mormente nas transcrições de gravações) e o uso correto dos dados obtidos, apenas para os propósitos declarados e sua proteção.

No horizonte do princípio da exaustividade (Esteves, 2006; Vala, 1986) não se descartaram quaisquer dados na suposição de divergências em relação aos propósitos do estudo, nem se relevaram uns em detrimento de outros ou se arriscaram vieses na interpretação. No caso de publicação e considerando ser “virtualmente impossível disfarçar o nome (...) de pessoas com determinados papéis ou posições” (Moreira, 1994, p. 74), este estudo corre o risco de não evitar alguma identificação, sobretudo no caso das entrevistas, embora tudo tivesse sido feito para que tal nunca venha a acontecer, a não ser pelo próprio ou por outros que tenham participado em processos comuns, dado o reduzido universo dos protagonistas.

Em tudo o resto...

“difícilmente se encontra substituto para a sensibilidade, capacidade de negociação de questões polémicas e, afinal, bom senso do investigador” (Ibidem).

Os escrúpulos com a “práxis ética” da investigação (Amado & Vieira, 2014b, p. 405) ou de forma mais genérica, o “acordo moral tácito” (Batista, 2011, p. 7), impôs uma relação baseada na sinceridade, na verdade, na confiança e no respeito mútuo. Assim foram usados e ficaram salvaguardados “princípios éticos” (Amado & Vieira, 2014b, pp. 406-408) fundamentais, sem esquecer que outros fatores foram acautelados (Ibidem) neste estudo: o respeito pelas emoções dos entrevistados; o esforço por não defraudar as suas expectativas sem diminuir ou preterir as obrigações e os interesses do investigador e da própria investigação; a correção de eventuais “representações” do investigador acerca dos papéis e funções e personalidades dos envolvidos.

5. Estrutura e desenvolvimento do Estudo

Trata-se de uma investigação qualitativa enquadrada na área dos estudos curriculares.³ Começando por referir o seu desenvolvimento reporte-se que ao longo do processo houve várias alterações, reajustamentos e reorientações, à medida que se ia estruturando o quadro teórico e revendo a literatura ou era avançado o trabalho empírico. Se inicialmente o projeto era de uma abrangência desmesurada, a focalização progressiva permitiu um movimento de *zoom in* que ajudou a delimitar o campo e o objeto da investigação. Até por pressão da própria pertinência investigativa (mais à frente a metáfora da árvore permitirá uma melhor aproximação ao que agora se pretende explicitar). Neste processo também foram sendo assumidas, enquadradas e integradas outras perspetivas, ausentes inicialmente, quer ao nível das teorias curriculares, das diferentes perspetivas sobre a educação em valores ou da relação entre educação e religião. Sem esquecer as vicissitudes e os imponderáveis que o trabalho empírico sempre comporta, quais surpresas e contingências totalmente imponderadas/ imponderáveis. Dados inesperados suscitaram reflexões que redundaram em reajustamentos de categorizações e afinamento das grandes questões e objetivos da investigação, o abandono mesmo de intenções iniciais.

Concretizando. No desenho originário deste estudo, era-lhe ínsita uma abordagem exclusiva aos elementos do desenvolvimento curricular, enquanto plano prescrito e elaborado ao nível macrocurricular e, neste sentido, foi posta uma (sub)questão e definido um grande objetivo para a investigação. Ainda na incipiência da inércia de arranque, foram construídos instrumentos que permitiriam uma análise ao modelo de desenvolvimento curricular gizado no P-2014 e aos processos da sua implementação e operacionalização (disso mesmo tratam os blocos dedicados quer nas entrevistas, quer no questionário). Todavia, verificou-se que se tornaria cronologicamente incomportável (operacionalmente, até) avançar para análise e o estudo dos elementos do desenvolvimento curricular, sua conceção e operacionalização, a nível macro ou nível microcurricular, enquanto questões mais ligadas ao saber e trabalhar técnico-prático dos professores. Todavia, o material recolhido não foi de todo descartado, mas enquadrado nos restantes contextos e esteios da investigação, integrado noutros campos da análise, ainda que inicialmente tivesse um lugar próprio. Este reajuste do percurso, se abreviou o âmbito de investigação, aprofundou e densificou a análise, clarificando-a ainda mais,

³ Não entendi como importante abordar a cronologia das reflexões sobre o currículo e sua história (Roldão & Almeida, 2018b), embora e muito superficialmente seja referida.

dando-lhe consistência e servindo também os propósitos de triangulação de dados. Assim, pois constituíram-se um sólido suporte para melhor delimitar convergências e divergências entre as diversas fontes. Foi, pois, necessário tomar opções: abandonar alguns aspetos do projeto, por muito importantes que fossem, em razão de outros a montante, bem mais profundos para o estudo.

Foi trabalho profundamente enriquecedor. Desbravar caminhos do pensamento quase totalmente ignotos (quadro teórico), com metodologias insuspeitadas e instrumentos diversos (antes apenas do conhecimento vulgar), foi tarefa árdua, mas gratificante que alterou perceções pessoais e profissionais, que entraram em diálogo com todo um outro conhecimento e saber (da área da Teologia) e com a experiência profissional, muito refletida, é certo, mas pouco avisada epistemologicamente. Hoje reconheço-me como profissional da educação mais competencializado, como investigador munido das ferramentas adequadas ao seu *métier*, mesmo que em fase de infância investigativa. Este estudo apenas peca por tardio, mas “tudo tem o seu tempo determinado, há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Qo. 3,1)⁴.

Habitado à análise e sobretudo à hermenêutica desde a sua *alma mater*, vincadamente especulativas, desci de um mundo real, mas celeste, para um mundo não mais real, mas certamente nada etéreo. Pelo que trabalhar com metodologias apropriadas e instrumentos adequados, foi completa novidade, muito para além da mera e individual(izada) incursão em fontes documentais, de forma isolada e em percurso solitário, ainda que sabiamente orientado. “Ir ao pomar colher frutos”, para além do vasculhar nos recessos de bibliotecas ou na cómoda *Internet*, foi inesperado, com resistências persistentes do investigador, mais habituado a “trabalho de secretária”. Como pessoa, uma adulez já amadurecida e com inércias arreigadas foi confrontada com outras perspectivas, com o cotejo dialógico, com outras razões e argumentos. Pensar que se tem maiores certezas, mais prudência, mais experiência ou conhecimento do que os outros, era postura que este estudo só poderia remediar, ou potenciar ou renovar. E por isso ousar começar diferente foi benefício custoso, mas gaudioso.

O estudo que a seguir se desenvolve passou por esta fase da apresentação, problematização e questionamento (Introdução). Depois a contextualização e aprofundamento da problematização com a cronologia e conceptualização da integração

⁴ A citação é do “Livro de Qohelet” (também conhecido classicamente como “Livro do Eclesiastes”), da Bíblia judeo-cristã.

de uma disciplina confessional num sistema educativo laico, integrando também a questão dos valores e da religião (Capítulo 1). Seguiu-se a revisão da literatura e o enquadramento teórico na relação entre currículo e sociedade e currículo e conhecimento, bem como entre currículo e valores e currículo e religião, haurindo eixos de análise, em registo binomial e tensional que fizeram a ponte com o trabalho empírico (Capítulo 2). O *design* e desenvolvimento da investigação: o problema, questões e objetivos da investigação, a tipologia do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha e de análise da informação, bem como os seus racionais, de forma diferenciada em relação às fontes de informação numa lógica temporal, bem como dos ensaios de interpretação e conclusões parcelares em modo intratextual (Capítulo 3). Seguiu-se o cruzamento de dados em registo intertextual por forma a sustentar leituras conclusivas que satisfizessem as grandes questões e objetivos da investigação (Capítulo 4). A finalizar, algumas reflexões pessoais do investigador, em jeito de notas emergentes, suscitadas por todo o processo e pelas reflexões terminais, tirando lições, lançando novos questionamentos e prospetivas para futuras investigações, aprofundamentos e ação, de natureza curricular, não sem refletir sobre os limites de que a investigação enferma (Capítulo 5).

Ainda uma nota. No início deste estudo ainda não existiam os Decretos-Lei nº54/2018 e nº55/2018, de 6 de julho, nem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, 2017), nem as aprendizagens essenciais ou a componente curricular Cidadania e Desenvolvimento. Também já não estava em vigor o paradigma das competências e da gestão flexível do currículo, formalizado nos Decretos-Lei, nº6/2001 e nº7/2001, de 18 de janeiro. Iniciava-se o desenvolvimento do paradigma das metas curriculares do consulado do Ministro Nuno Crato (Despacho nº17169/2011, de 12 de dezembro, Despacho nº5306/2012, de 18 de abril e Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho). Fique desde já a minha convicção de que as aprendizagens essenciais definidas para EMRC, ainda que em perceção superficial, foram formuladas por reajustamentos aos objetivos específicos de cada unidade letiva (UL). Pelo que entendo não ter havido qualquer alteração substancial ao currículo vertido no P-2014.

CAPÍTULO 1 - Uma disciplina confessional integrada no sistema educativo nacional: o contexto histórico-político e curricular de uma problemática

A existência de uma disciplina confessional (por definição excludente dos não crentes) num sistema educativo que se declara aconfessional e inclusivo de todos suscita perplexidades, levanta questões, origina debate. E nesta problemática, como em muitas outras, uma viagem pela história pode contribuir para uma equilibrada abordagem do assunto, uma vez que a compreensão da situação atual pode encontrar no passado “razões” que ajudem a compreender ou a esclarecer.

Não pretendo aqui perscrutar miudamente o passado primevo da questão do ensino religioso em Portugal, mas eleger alguns dados históricos que ajudem a contextualizar a problemática, mesmo que já se vá estabelecendo de forma exploratória alguma estruturação teórica. Qualquer manual de História Universal mostra a influência determinante da Religião Cristã na Europa desde a queda do Império Romano. Todo o Medievo é moldado culturalmente, politicamente, espiritualmente e cientificamente (e, portanto, também ao nível do Ensino), pelo domínio da Igreja Cristã Latina, nomeadamente a Ocidente, com sede em Roma (Carvalho, 2009). Para o bem e para o mal. Compreensivelmente o objetivo deste ensino tutelado pela ICR seria primariamente a formação dos seus “quadros” e a difusão da própria doutrina cristã (Gonçalves, 2016). Portugal não é exceção e são muito incipientes as iniciativas do Estado para desenvolver um ensino que fosse além dos conteúdos estritamente religiosos (a criação dos Estudos Gerais, por exemplo), mas sempre sob forte influência da ICR (Ibidem). Esta posição dominante vai perdurar até ao século XX, apesar dos ventos da Reforma Protestante mais a norte, da expulsão dos Jesuítas (que dominavam a rede de ensino desde o século XVI) por Pombal e do influxo revolucionário liberal que as Invasões Francesas trouxeram. A progressiva secularização da Europa, a partir do fim da Guerra dos Trinta Anos, configurada pela autonomização do poder político e da *coisa publica* face ao domínio religioso que vigorava até então, numa lógica de *substituição* de poderes e de influências sobre a vida dos cidadãos, derivou para a progressiva separação de poderes e privatização do religioso, a que se somou o desenvolvimento das ciências experimentais, do racionalismo e do Iluminismo, com forte incidência nos séculos XVII e XVIII e com o fim do Antigo Regime, centralista e absolutista. Passam a predominar os ideais liberais, a autonomia é palavra de ordem. O grito é “Écrasez l’Infâme!” (Voltaire). Na esfera política o poder que a religião detinha no medievo, nomeadamente da ICR, é

progressivamente contestado e fragilizado. Mesmo que perdurem as matrizes culturais da religião cristã nas mentalidades, na cultura, na ambiência das sociedades, na linguagem, poderia dizer-se, no espírito da sociedade (Albert-Sorel, 1965).

Com a I República e a conseqüente Lei da Separação o Ensino Religioso é fortemente abalado. Não importa dirimir aqui razões, lutas ideológicas ou agendas políticas e educativas. Somente interessa o registo das relações tumultuosas entre a ICR e o Estado, agora separado da Igreja e, portanto, secularizado (Gonçalves, 2016). Os intentos revolucionários de transformação radical das mentalidades passavam pelo campo educativo e, portanto, a ICR era um obstáculo a ultrapassar a breve prazo e uma das medidas logo tomadas foi a extinção do ensino religioso católico nas escolas. A escola era, por outro lado, o lugar e o tempo ideais para a difusão dos ideais republicanos, numa lógica de eliminação da influência e do poder da ICR sobre a sociedade, o que veio a redundar num anticlericalismo persecutório e num secularismo endoutrinante, qual religião antirreligiosa. O que permite constatar ser o currículo um construto social, fruto das ideologias predominantes e dos poderes que pervadem a sociedade, o que mais à frente melhor se analisará. Polémicas à vista, não só nas relações entre ICR e Estado Republicano, mas também entre Estado e Sociedade (moldada secularmente pela doutrina cristã-católica); mas também divergências fortes dentro das fileiras republicanas (Ibidem).

É assim que, desde este breve enquadramento, se vai situar a inscrição de uma disciplina confessional num currículo laico, ainda que num contexto sociopolítico profundamente doutrinário e perfilhador da Doutrina Social da Igreja, como será o estado Novo.

Esta questão da inserção curricular de uma disciplina confessional num sistema educativo que se assume como laico, como a maioria das sociedades modernas do século XX, prende-se com uma outra questão correlata: como tratar curricular e inclusivamente questões que passam pelo foro das crenças, credos, convicções de cada um ou de grupos e setores da sociedade mais ou menos extensos? Dando como certo que uma educação integral deve incluir todas as dimensões do humano (axiologia, ética e moral e, embora discutível, a religião ou o religioso), como compaginar estas dimensões caracterizadas por fatores de subjetividade elevados com uma formação para todos, considerada essencial para assegurar a perduração das próprias sociedades e a realização pessoal dos aprendentes? A tentação instrutiva da educação pode ser enorme, o receio de privilégios

estará sempre presente, a possibilidade de discriminação e subalternização de uns em relação a outros é também acontecível. É uma problemática generalizada que, no caso português, tem uma história recente elucidativa.

1.1. À sombra da Concordata: (ainda) um privilégio?

A conflitualidade ou conflituosidade entre o Estado e a ICR, no que à educação respeita, vai-se suavizando desde finais da segunda década do século XX (Ibidem). Com a Revolução Nacional de 1926, a Ditadura e o advento do Estado Novo, a ICR recupera tempos e espaços perdidos em todos os campos da sua ação. Na procura de resolução de questões antigas e pacificação das relações Igreja-Estado, chegamos à Concordata e ao Acordo Missionário, assinados em 7 de maio de 1940. Neste enquadramento histórico não se pode esquecer a declarada confessionalidade militante de Oliveira Salazar, embora, *de facto*, frequentemente se possa ter tratado mais de um aproveitamento enviesado da Doutrina Social da Igreja, posta ao serviço dos interesses do próprio Estado Novo.

1.1.1. A Concordata de 1940, o Protocolo de 1975 e a Concordata de 2004

O artigo 21º da Concordata de 1940 afirma que a doutrina e a moral cristãs, tradicionais no país, são orientação para o ensino na escola pública e, por isso, nela se ensinará a religião e a moral católica para todos os alunos, se os pais ou quem as suas vezes fizer não pedirem isenção. Facilmente se constata que o ensino curricular público se tornou confessional, sendo o ensino da RMC curricular por defeito (a exceção é pedir isenção) e exclusivo: não estava aberto a quaisquer outras confissões.

A Revolução de Abril vem alterar radicalmente o ordenamento político-jurídico do país, com reflexos em todas as dimensões da sociedade. Logo em 19 de fevereiro de 1975 celebra-se o Protocolo Adicional à Concordata de 1940, aprovado pelo Decreto nº 187/75, de 4 de abril, documento que apenas incide sobre a questão do casamento católico e sua indissolubilidade, uma vez que a lei civil tinha passado a permitir o divórcio (artigo 1º). Mas reiterou a permanência em vigor dos restantes artigos da Concordata de 40, aí incluído o artigo 21º.

Em 18 de maio de 2004 celebra-se uma nova Concordata entre Portugal e o Vaticano, aprovada pela Resolução nº74/2004 da Assembleia da República, de 30 de setembro. O seu artigo 19º estatui que, no âmbito da liberdade religiosa (já com forma jurídica

publicada, desde 2001) e do dever de o estado cooperar com os pais na educação dos filhos, se assegura o ensino da RMC nas escolas públicas, sem qualquer forma de discriminação. Este articulado surge já depois da publicação da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, revista em 2005) e da chamada Lei da Liberdade Religiosa (Lei nº16/2001, de 22 de junho), que se verá adiante.

1.1.2. Os normativos: o conteúdo e o alcance da integração no currículo nacional vertidos nos planos e desenhos curriculares

Em período democrático sob a égide de um estado de Direito, os normativos relativos a EMRC, têm sofrido evolução *pari passu* com as mudanças sociopolíticas e curriculares do país. Assim, por ordem cronológica, abordarei a legislação mais pertinente relativa aos desenhos ou planos curriculares e à regulamentação da EMRC, após uma pequena análise a três documentos matriciais.

A Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976 (VII Revisão Constitucional, de 2005) garante a liberdade de ensinar e de aprender (43º, 1) e declara que o Estado não pode programar a educação e a cultura desde perspetiva alguma (43º, 2); afirma que o ensino público será aconfessional (43º, 3). Declara também que todos têm direito à educação e à cultura e que estas devem ser democratizadas (73º); igualmente, todos têm direito ao ensino (74º). Esta universalidade, a meu ver, decorre do princípio da igualdade (13º), que postula que todos são iguais perante a lei e têm a mesma dignidade social (13º, 1), não devendo ser privilegiados, beneficiados, prejudicados ou privados de direitos ou isentos de deveres, em razão de quaisquer diferenças (13º,2). Prescreve-se como incumbência do Estado a cooperação com os pais na educação dos filhos (67º, 2, c). A liberdade do ensino de qualquer religião, confina-se à prática desse ensino no âmbito da própria religião (41º,5).

A LBSE mantém os princípios da aconfessionalidade do SE e da impossibilidade de o Estado programar a educação (2º, 3, a, b). Mas prevê a integração nos planos curriculares e a garantia do ensino da RMC, ainda que facultativamente (50º, 3). Subsidiário da CRP, o diploma também afirma que apesar de o Estado não poder programar a educação sob quaisquer diretrizes, deve assegurar através do SE a formação cívica e moral dos jovens (3º, c) e deve contribuir para a educação e desenvolvimento dos jovens, para a “formação do carácter e da cidadania” (3º, b). Ora, impõe-se aqui uma pergunta: como fazê-lo, que modelo implementar, que processos e procedimentos? Como

se verá neste estudo, estas questões levarão a polémica e quaisquer soluções revestem sempre controvérsia em vários setores da sociedade (académicos, políticos, eclesiásticos ou mesmo entre os profissionais da educação).

Em 22 de junho de 2001 é publicada a Lei nº 16/2001, conhecida como Lei da Liberdade Religiosa. Reitera os documentos atrás referidos sobre a aconfessionalidade do ensino público e sobre a não programação da educação pelo estado (4º); refere o direito de “aprender e ensinar a religião” (8º) e o direito de os pais darem educação religiosa aos filhos menores (11º), entre outros assuntos. Importante para este estudo, é a referência à opcionalidade da Educação Moral e Religiosa (EMR) nas escolas públicas, mesmo afirmando não se constituir como alternativa a qualquer área ou disciplina curricular. Refira-se o articulado de exceção em relação à ICR: a ICR, tendo em conta a Concordata e o Protocolo Adicional, fica ressalvada de ser objeto daquela legislação (58º).

Depois de se abordar estes documentos com caráter de Lei, passo a analisar agora a legislação apropriada especificamente a EMRC. Até 1983 houve regulamentação da lecionação da disciplina, mas “de forma dispersa e fragmentária”, pelo que decidi que esta breve análise se encetaria com o primeiro grande normativo da era pós Estado Novo: o Decreto-Lei nº 323/83, de 5 de julho, documento que se refere ao estatuto curricular de EMRC de forma sistematizada, no quadro de um SE laico e aconfessional. Logo no preâmbulo reivindica fundamento na Concordata de 1940 e no Protocolo Adicional de 1975, no Direito e nos documentos da ICR sobre a liberdade religiosa, enquadrando-se nos princípios e direitos da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), de 1948 e dos Pactos das Nações Unidas sobre os Direitos Económico-sociais e Culturais e sobre os Direitos Cívicos e Políticos, de 1966. Assim, invoca o dever de o estado cooperar com os pais na educação dos filhos e garante o ensino das ciências morais e religiosas (1º); estatui que o ensino da RMC será ministrado aos filhos de quem não declarar *expressamente* não o desejar (2º) e integra-a no *currículo normal*, com equiparação às restantes disciplinas curriculares, salvaguardando as especificidades próprias (itálicos meus). O Despacho nº 121/ME/85, de 19 de junho, apenas vem regulamentar o teor daquele normativo. Resumindo: a RMC é curricular, a inscrição é *automática*, pois decorre administrativamente da sua curricularidade e não carece de declaração *expressa*. Esta última situação será analisada e declarada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional através de um longo acórdão (Acórdão 423/87, de 27 de outubro), quase um ano após a aprovação da LBSE. Declarada a inconstitucionalidade do artigo 2º, mas

reafirmando a constitucionalidade do restante articulado do diploma, a inscrição passa, daí em diante, a carecer de declaração expressa e positiva dos pais ou dos maiores de 16 anos.

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto cria a área não disciplinar de Formação Pessoal e Social, uma componente transversal do currículo para onde devem convergir e para a qual devem contribuir todas as áreas ou disciplinas dos planos curriculares (Roldão & Almeida, 2018b), com vista à aquisição do espírito crítico e de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, na linha da LBSE. Mas esta área também se concretiza disciplinarmente, de forma obrigatória, mas em regime de opção: a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) ou, facultativamente, EMR (católica ou de outra confissão).

O Decreto-Lei nº407/89, de 16 de novembro (cujo propósito é a criação dos quadros de professores de EMRC) começa por convocar os diplomas concordatários para sustentar a existência de uma disciplina da responsabilidade da ICR, mas com uma nota (re)nova(da) nos documentos específicos relativos a RMC: a facultatividade da sua frequência. Todavia, na linha do Decreto-Lei referido antes, afirma o caráter optativo de EMRC (designação que, entretanto, passara a ser a da antiga RMC). Na continuação do articulado, volta a reforçar a facultatividade da sua frequência.

Em 2001, revogam-se os planos curriculares que têm quase uma década, em finais de ação governativa. O Decreto-Lei nº6/2001⁵ (ensino básico) e o nº7/2001, de 18 de janeiro, cria as áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica para operacionalizar, entre outras componentes curriculares, a Formação Pessoal e Social e a Educação para a Cidadania (Roldão e Almeida, 2018). Estas áreas, na vida concreta das escolas, através da distribuição de serviço, a breve trecho serão encaradas e estruturadas como disciplinas, quer nos mapas-horário, quer na avaliação. Extingue-se DPS e a Formação Cívica passa a ser obrigatória para todos. Em relação a EMRC, perde-se o caráter opcional efetivo, afirma-se a sua oferta obrigatória (a isso obriga a LBSE e a Concordata), mas enfatiza-se o seu caráter facultativo de tal modo que, mesmo sendo área curricular disciplinar, isola-se das restantes disciplinas e passa para a periferia do desenho curricular, depois das áreas curriculares não disciplinares.

⁵ É dispensável a análise ao caso do ensino secundário, uma vez que à época não era obrigatório.

Já com outra equipa governativa, publica-se o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro. A importância de EMRC é reforçada, pelo menos formalmente, fazendo parte do conjunto das disciplinas curriculares e encabeçando a Formação Pessoal e Social (Roldão & Almeida, 2018), nada mais se alterando no corpo do texto legislativo.

Em 2006, nova mudança com o Despacho nº19575/2006, de 31 de agosto. Dirigido ao 1º Ciclo, EMR fica na periferia do sistema, similmente a 2001, assim continuando em 2012 com Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho. Mas quanto ao 2º e 3º Ciclos eliminam-se as áreas curriculares não disciplinares e EMR continua no fundo da tabela (metafórica e realmente falando). Mas a denominada “oferta complementar”, se se concretizar, torna-se obrigatória para todos os alunos. O que se mantém nos anos seguintes (Decreto-Lei nº91/2013, de 10 de julho e Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro).

Três décadas depois, é revogado o diploma de 1983 com a publicação do Decreto-Lei nº70/2013, de 23 de maio. Trata-se de um novo documento matricial para EMRC, regulador do regime jurídico da sua lecionação e organização, mas já no quadro da nova Concordata (1º) e também após a publicação da Lei da Liberdade Religiosa. O Estado garante as condições do seu ensino (2º), mas a sua orientação é da responsabilidade da ICR, nomeadamente quanto à elaboração e revisão dos programas e à elaboração, edição e divulgação de manuais e outros suportes didáticos (3º). Define a frequência de EMRC como direito, mas a inscrição deve manifestar-se positivamente, ou seja, como ato de vontade (5º) e não de forma automática como se previa em 1983 e fora alterado em 1987 por força do acórdão do Tribunal Constitucional. Os restantes artigos referem-se a questões práticas relativas a turmas, avaliação, recrutamento de professores e outras normas. Portanto é um documento sistematizador, mas que pouco acrescenta em relação à questão da inserção de EMRC nos desenhos ou planos curriculares.

1.1.3. Os documentos eclesiais e a questão da confessionalidade

Nesta secção será seguida, não a cronologia, mas a fonte institucional donde dimanam os documentos. Na matriz de todos, o texto do Diretório Geral da Catequese (DGC), depois os documentos da CEP e, finalmente, os documentos da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé (CEEC).

O DGC (1997), como o nome explicita, é documento que se constitui orientação para a ICR acerca da Catequese. Porém, também aborda com algum destaque o Ensino Religioso Escolar (ERE) / Ensino Escolar da Religião (EER), designação que entre nós e

de forma indiferente se consubstancia em EMRC⁶. Começemos por dilucidar o conceito de Catequese (aqui definido dinamicamente: o que é, para que serve, como se processa), realidade incontornável em toda a investigação, constitutiva do seu p(l)ano de fundo. É o conjunto das “verdades e valores que devem ser transmitidos” (nº9), enquanto “pedagogia da fé em ato” (nº144); é transmissão do Evangelho (nº78), tendo por fim “dar um fundamento e fazer amadurecer” a fé (nº80). Aponta-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).

Acerca do ERE (nº 73-74) e seu “caráter próprio”, refere a sua inserção no “âmbito da cultura”, o seu relacionamento com outros saberes, enquanto “disciplina escolar [curricular], com a mesma exigência de sistema e rigor que requerem as demais disciplinas [e deve funcionar em] diálogo interdisciplinar”; com identidade católica, como “garantia indispensável oferecida às famílias e aos alunos”; numa correlação de *distinção e complementaridade* com a Catequese, pois o ERE / EER exerce uma “função de iniciação” (nº51), sendo profunda a interligação e com catequese (nº60) e estando ao serviço da educação cristã (nº76). O nexó entre estes dois ensinó é *indivisível* (nº73), sendo que o ERE / EER torna presente o Evangelho na escola de forma a que o processo educativo “se faça à luz da fé” (nº73). 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.

A CEP, tutela da EMRC segundo o direito concordatário e demais normativos já analisados, publicou documentos a este respeito. Em 2002 (CEP, 2002), publicou uma nota pastoral razoavelmente extensa e abrangente sobre Educação. Interessa-me aqui abordar apenas o que à EMRC concerne, no contexto geral do texto. Eis alguns apontamentos. Começa por se posicionar contra a estatização ou monopólio da educação, pelo estado a quem é vedada a sua programação (nº1 e nº22); “a sociedade civil é o espaço natural” para enfrentar a tarefa educativa: o Estado deve ser suporte, subsídio e

⁶ Os conceitos, acerca da natureza e finalidades de cada tipo de ensino, bem como sobre os respetivos métodos, serão retomados mais à frente, no Capítulo 3.

complemento (nº7), apoiando e servindo as pessoas e o bem comum, colmatando falhas, promovendo a pluralidade de ofertas e escolhas, para que haja uma verdadeira liberdade de educação (nº28). Isto em razão de a educação não ser neutra, mas intencional; a pretensão de neutralidade pela parte do estado pode levar ao “dirigismo educativo”, mais do que satisfazer o pluralismo cultural, o qual se resolve pela diferenciação de projetos educativos, uma vez que todos “têm o direito a uma educação dentro dos seus padrões de cultura” (nº22) e os direitos relacionados com a educação, nomeadamente o de ensinar e o de aprender, é que fundamentam o pluralismo de ofertas educativas válidas. Nesta sequência, “um paradigma de valores confessionais, cristãos ou outros, com carácter curricular, tem sempre justificado cabimento na escola pública” (nº22).

Relativamente às finalidades da educação, refere que:

“o objetivo principal da educação é suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspetos racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual. Desta harmonia pessoal decorre a participação social feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social” (CEP, 2002, nº3).

Seguidamente declara que a educação para a cidadania faz parte do processo de construção da harmonia social, suporte da sociedade democrática, com a proposta de noções e comportamentos que induzem a prática da cidadania e a participação cívica, (nº4). Neste processo, o professor enquanto “promotor de maturidade humana”, *propõe* conhecimentos e atitudes, transmite “valores morais *universais*” e “estruturantes” (nº3 e nº7, *itálicos meus*), desenvolve a liberdade, enquanto capacidade de escolha e de decisão.

Sobre a educação moral afirma-se que proporciona a apropriação **dos** (destaque meu) valores e motiva para o “compromisso moral, expresso na gratuidade e no amor”, até porque “a educação não se esgota na cidadania, pois o seu objetivo último é formar pessoas” (nº4) e é a dignidade da pessoa que fundamenta o direito à educação: “a pessoa é o sujeito primeiro e o objetivo último da educação” (nº8). Através da “consciência personalista” supera-se a redução das pessoas a indivíduos inseridos em estruturas cívicas, quais consumidores passivos de esquemas sociais. Por isso a EMR é...

“**um** valioso contributo para a formação da personalidade (...) pois ajuda a descobrir o projeto divino sobre a pessoa, sobre a vida humana e sobre a sociedade; [propõe uma] interpretação integral da existência pessoal e do compromisso social; [orienta para um] projeto de vida enriquecido pelos valores humanizantes do Evangelho; [ajuda a] conhecer e a interpretar a nossa cultura; [é importante] para *aprender a viver juntos* e para *aprender a ser* (Ibidem, 2002, nº5, *itálicos no original e destaque meu*).

Com vista a superar o subjetivismo cultural, o pragmatismo tecnicista e económico, sem valores, ou uma “filosofia educativa neutra”, exige-se a apresentação clara dos elementos constitutivos que permitem a “identificação da nossa matriz cultural, a afirmação explícita de quadros de valores estruturantes dos projetos educativos e a abertura à pluralidade dos mesmos projetos” (nº7).

Retomando a noção de pessoa como ser multidimensional (nº9) refere que estas dimensões devem desenvolver-se de modo equilibrado através de uma educação para a responsabilidade, para a prática da liberdade e orientada **por** valores, que leve ao “reconhecimento e gosto de si próprio” e dos outros (nº10, destaque meu):

“A educação para a liberdade inclui o gradual exercício dos direitos fundamentais (...) e cumprimento dos respetivos deveres. Inclui ainda o respeito dos direitos dos outros e a consciência da solidariedade [para contrariar o egocentrismo expresso pelo] exagerado clamor por direitos” (Ibidem, nº10).

Com o pluralismo sociocultural hodierno (“mosaico multicultural”), a educação é central na dinâmica social, pois “é chamada a integrar a riqueza multicultural” com vista ao “longo caminho da harmonização (...) tornando-a o mais poderoso fator de inclusão” (nº12).

Também o educando é central em todo o processo educativo, mas:

“A simples transmissão de conhecimentos e a imposição de modelos ou padrões estéticos, éticos e espirituais não bastam para o desenvolvimento harmonioso dos educandos. [É preciso um] segredo pedagógico (...) que favoreça o desabrochar das próprias qualidades, desperte o desejo de aperfeiçoamento e correção pessoal” (Ibidem, nº13).

Neste sentido, o educando deve participar ativamente no processo educativo e o professor deve “educar como processo de conduzir e alimentar⁷ (...) não é substituir-se ao educando: é caminhar com ele” (nº14).

Focando-se mais na dimensão cultural, o documento invoca os valores evangélicos como inspiradores da mundividência cristã imprescindível para a compreensão da nossa cultura (nº26).

O mesmo órgão da ICR publica novo documento em 2006 (CEP, 2006), “texto-base de princípios e orientações sobre a EMRC” (nº1). Será na sua sequência que se elaborará

⁷ Nota do autor: *Educere* (conduzir, fazer sair de si) e *educare* (alimentar, nutrir, cuidar). Ver Texier (Texier, 2001).

o P-2007, reatualizado em 2014⁸. Este texto merece uma atenção mais apurada. Logo a abrir remete para texto anterior (CEP, 2002), para a Concordata (2004) e para a Lei da Liberdade Religiosa (2001), assinalando a “importância da *presença* institucional que a Igreja Católica tem oferecido à Escola [que se consubstancia] na disciplina/área curricular disciplinar de (...) EMRC, de carácter facultativo”, donde resulta a sua integração nos currículos, enquanto direito das famílias e dos alunos e dever de cooperação do Estado (nº1, *italico meu*).

Debruça-se depois sobre a época atual de “crescente secularização”, da laicidade do Estado e da mentalidade favorável à “privatização da religião”. Identifica a “justa laicidade do Estado” com a sua neutralidade religiosa, mas alerta que esta neutralidade não significa um credo contra a(s) religião(ões), até porque a sociedade não coincide com o Estado: este é laico, mas a sociedade pode não o ser. Este ambiente geral, por vezes, ignorante, indiferente ou hostil em relação ao religioso, traduz-se em resistências do SE à inclusão de EMRC no currículo ou à diluição do seu carácter curricular, ou à sua menorização na vida e organização das escolas (nº2). Ora EMRC tem dado **um** contributo para uma sociedade que tem vindo a manifestar a necessidade de valores hierarquizados, a procura do religioso e da transcendência, procuras que intentam ultrapassar o imediatismo quotidiano e o risco do vazio de sentido (nº4, *destaque meu*). É **um** contributo específico para a “educação integral”, ajudando a “amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida” com as respostas do Evangelho e os valores daí decorrentes e que estão “arraigados no tecido histórico e cultural (...) da Europa” (nº6, *destaque meu*).

Afirma que a educação integral tem de abranger a pessoa toda nas suas dimensões e que a religião é uma sua dimensão constitutiva e, portanto, deve fazer parte da educação integral. Para lá do facto de não se poder compreender a sociedade “sem o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências culturais” (nº6), EMRC tem “alcance cultural e (...) valor educativo” para a formação da personalidade, no quadro **dos** valores da justiça, da solidariedade, da paz e da liberdade. Só assim se entende que seja **oferecida a todos** de qualquer confissão ou credo ou mesmo sem religião alguma (nº6, *destaques meus*).

⁸ Um dos entrevistados (E2) disse, em 5 de julho de 2016: “Eu, pessoalmente, não acho que se possa falar num Programa novo e por isso nós tomámos uma opção (...): nós chamamos a isto Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, edição de 2014”.

E chegamos às questões mais centrais. Logo a distinção entre EMRC e Catequese. São **distintas** e **complementares**, mas que não funcionam como alternativa para a comunidade crente. Assim não se podem confundir as diferentes intencionalidades e finalidades, os diferentes conteúdos e destinatários, os diferentes espaços de intervenção e ambientes: a Catequese (aprofundar a fé e ensinar a doutrina cristã) não é uma aula de EMRC (dialogar com os outros saberes e com a cultura, desde a sua mensagem e valores cristãos enraizados na cultura portuguesa). A EMRC, inserida na Escola, deve perseguir as finalidades desta e usar os seus métodos (nº8, destaques meus).

É desde aqui que a CEP entende EMRC como um **serviço** prestado à Escola e **não um privilégio** concedido à ICR. Entendendo a educação escolar como a **transmissão** do...

“património científico, cultural, ético, estético e artístico, com vista à assimilação sistemática e crítica da cultura e à aquisição de competências para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mundo do trabalho [e a] própria convivência humana que a Escola proporciona [como] forte potencial de conhecimento pessoal e de integração social, [a] “EMRC interessa à Escola [porque é] lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir (Idem, 2006, nº9).

O nº 10 apresenta a lista das finalidades de EMRC que se transcrevem:

- *apreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo, em particular;
- *conhecer o conteúdo da mensagem cristã e identificar os valores evangélicos;
- *estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé;
- *adquirir uma visão cristã da vida;
- *entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso;
- *adquirir um vasto conhecimento sobre Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica, nomeadamente nos campos moral e social;
- *apreender o fundamento religioso da moral cristã;
- *conhecer e descobrir o significado do património artístico-religioso e da simbólica cristã;
- *formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé;
- *estruturar as perguntas e encontrar respostas para as dúvidas sobre o sentido da realidade;
- *aprender a posicionar-se, pessoalmente, frente ao fenómeno religioso e agir com responsabilidade e coerência” (Ibidem).

O nº11 refere-se sucintamente ao método apropriado àquelas finalidades, com três momentos e que “proporciona uma pedagogia cooperativa de participação e pesquisa”.⁹

⁹ Correntemente denominado “método existencial-hermenêutico”, que me escuso aqui de analisar pois ser-lhe-á dedicado lugar próprio.

A CEEC, enquanto órgão da CEP com a tutela da Educação Cristã (e a Doutrina da Fé, mais vocacionada para o zelo com a ortodoxia da ICR) também tem publicado documentos a ritmo anual. Analisar-se-á agora aqueles que dizem especificamente respeito a EMRC e nos são mais próximos cronologicamente. Logo em maio de 2001, escassos 4 meses após a publicação do Decreto-Lei nº6, uma nota reforça a importância de EMRC para a educação integral e afirma haver correntes ideológicas e políticas que se esforçam por marginalizar a disciplina. Reafirma a distinção da Catequese, pela sua orientação cultural e formativa, mesmo na abordagem do religioso e do espiritual enquanto “base sólida para a formação pessoal e social, para o crescimento na liberdade responsável, na solidariedade, na vida comunitária, [procurando] educar **para os** valores humanos e **cristãos** (destaques meus). Considera EMRC como...

“alicerce de valores, atitudes e comportamentos éticos, [pois] ensina a interpretar a vida e o mundo à luz da fé, ajuda a discernir entre o bem e o mal e contribui deste modo para definir um projeto de vida e para dar sentido à existência” (CEEC, 2001).

Fazendo a análise ao momento de então, refere a deterioração das relações humanas, a frequência dos conflitos, o aumento da indisciplina e da permissividade, a negatividade do relativismo moral e a ausência de referências, pelo que “a EMRC pode ser uma boa ajuda para educar no humanismo e no bom relacionamento, para edificar uma civilização mais solidária e mais pacífica”. Por isso não se trata de um privilégio da ICR, mas direito à escolha de um projeto de educação, que não compete ao Estado, mas aos pais. Ao Estado cabe a obrigação de cooperar com estes na educação dos filhos (citando a CRP).

Em 2002, nova nota com o título “EMRC: Alicerce da educação **para os** valores”. EMRC é “o contributo importante e insubstituível para o desenvolvimento global dos educandos, através da educação **para os** valores”. Escola não se pode reduzir à transmissão de conhecimentos, mas deve formar pessoas, “através da educação **nos** valores humanos que dão orientação moral à existência de cada um e constituem o alicerce seguro de uma sã e pacífica convivência social. Ora EMRC é a área curricular que se preocupa com a...

... “transmissão de valores que constituem um património moral de matriz cristã: o respeito pela dignidade da pessoa, o sentido da vida humana, o bom relacionamento mútuo, a fraternidade universal de raças e povos, a procura da verdade e da bondade, da justiça e da paz. Deste modo, a EMRC não é catequese, no sentido de educação da fé, mas educação moral alicerçada na cultura cristã” (Idem, 2002. Destaque meu).

Mais uma vez, em 20 de maio de 2003, um novo título: “Alicerce da Convivência Social”. Aí se afirma que EMRC educa para **os** valores morais de inspiração cristã,

procurando orientar os alunos para atitudes positivas e construtivas em relação à família, à escola e à sociedade e a encontrar princípios e referências éticas que ajudem a definir um rumo para a existência. Por isso **esses** valores são alicerce da convivência social e do desenvolvimento integral da pessoa:

“a igual dignidade de todo o ser humano, a solidariedade, a confiança e ajuda mútua, a boa relação, a liberdade responsável, a honestidade, o espírito de serviço e de colaboração, o voluntariado...” (Idem, 2003).

Mais uma vez se reforça a distinção em relação à Catequese, pois EMRC não visa a...

“adesão à fé. [Antes] oferece **uma** visão cristã do mundo e da vida, da pessoa e da sociedade, incentivando a assimilação **de** critérios morais e a consequente interpretação criteriosa dos acontecimentos. Permite a compreensão da nossa matriz cultural, de forte origem e conotação cristã: celebração dos ritmos cósmicos ou biológicos, tradições familiares, património de valores morais. Proporciona também o reconhecimento do nosso património artístico e literário, recheado **de** referências cristãs” (Ibidem. Destaques meus).

Termina o documento reiterando a necessidade de uma educação integral que não se reduza à transmissão de conhecimentos, que oriente para a autonomia, a formação da personalidade, a boa relação. Assim a EMRC não pode estar à margem das outras disciplinas, uma vez que...

“sistematiza **o quadro de valores estruturantes**”, fundamentando, potenciando, desenvolvendo e completando a ação educativa da escola (referência ao DGC, nº73). Uma última palavra: “é uma disciplina **opcional**” (Ibidem. Destaques meus).

A 2 de maio de 2005 (“EMRC, contributo para um novo humanismo”) eis novo texto. Começa por referir em linha com os documentos anteriores, que a EMRC tem...

“lugar importante (...) na formação global dos alunos (...). Cuida do desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões da pessoa humana, dirigindo-se não só às faculdades intelectuais, mas também à capacidade social, moral e espiritual. Educa **para os** valores, ajuda a encontrar **um** projecto de vida, contribui para definir **um** sentido para a existência pessoal, promove a relação comunitária” (Idem, 2005. Destaques meus).

Este é o contributo da EMRC, pois...

...“o património moral e espiritual do cristianismo é **um** alicerce seguro de humanismo, de fraternidade, de sentido da existência, de dignidade da pessoa humana e de responsabilidade [sendo] preciosa esta fonte de cultura e de moral” (Ibidem. Destaque meu).

As notas pastorais seguintes (Idem, 2006; 2007), reiteram as informações anteriores, adaptando-as às temáticas e contextos abordados em cada ocasião, nomeadamente a semana da Educação Cristã. Em 26 de setembro de 2008, também no contexto da

Educação Cristã, refere-se ao lugar da **Palavra de Deus** na Catequese e na EMRC, central nas suas metodologias, atividades e conteúdo.

Dando um salto até 2011, 15 de junho (entendo que nos outros anos os textos são laterais à temática ora em apreço), temos agora uma comunicação incidindo sobre a Escola e o trabalho escolar. Notas importantes:

“O que ali [na Escola] se ensina e aprende, realiza e acontece, define e decide o rumo da sociedade que queremos ser. [Lá], semeia-se, constrói-se, ensina-se, educa-se e sonha-se. (...) A escola é casa de janelas abertas ao futuro. O hoje da escola é sempre vigília do amanhã. É que, educar é ver mais longe. É olhar para lá do óbvio, do efêmero e do tempo presente” (Idem, 2011, nº1).

A Escola tem a “missão de educar” e daqui,

“nasce o dever e o direito (...) da **presença** e da **ação**” da EMRC, qual “belo e necessário serviço a toda a comunidade humana [porque] um espaço e uma oportunidade de aprofundar saberes, delinear critérios de vida, **afirmar a fé cristã** e encontrar valores que alicercem e consolidem o seu caminhar rumo ao futuro. (...) um espaço de diálogo e de abertura ao confronto de ideias e à afirmação dos valores éticos de um sadio humanismo” (Ibidem, nº3. Destaques meus).

Em 1 de julho de 2013, após aprovação do Decreto-Lei nº70/2013, o texto publicado reitera os termos do normativo (disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa); a invocação do direito inviolável dos alunos escolherem projetos educativos que assegurem a educação integral; EMRC como contributo para a educação integral; abertura à inclusão mesmo de não crentes ou de outras confissões; disciplina distinta da catequese, mas também da formação cívica.

Em relação àqueles que frequentam as aulas de EMRC, afirma:

“Ser aluno de EMRC consiste em **moldar a vida pelos valores do evangelho de Jesus** e ajuda a **descobrir o encanto da fé** e a **paixão pela missão da Igreja**” (Idem, 2013. Destaques meus).

No contexto de final do ano letivo, argumenta-se:

“As aulas de EMRC não se mendigam nem se impõem automaticamente. Merecem-se. A escola tem direito de as exigir da comunidade como verdadeiro e insubstituível compromisso em prol do bem comum e da causa da educação. O ensino nas nossas escolas tem de exprimir o que a comunidade pensa, sente e quer e deve espelhar a própria alma da comunidade no que de mais belo ela possui” (Ibidem).

1.1.4. Reflexões do investigador

Ensaçando alguma análise procurar-se-á, em primeiro lugar, elencar as constantes dos diversos tipos de documentos. Depois serão feitas observações em relação aos mesmos, tendo por p(l)no de fundo a tensão matricial.

As Concordatas e o Protocolo Adicional são documentos estruturantes do tema em análise e constituem um tecido jurídico que pode indiciar um estatuto jurídico-político especial concedido à religião católica e ao seu ensino nas escolas públicas, na medida em que enquadram a existência de uma disciplina em que a ICR é a tutela, num sistema educativo que se apoia nos princípios da igualdade e da liberdade. Parece, pois, um privilégio concedido a setores da sociedade poderosos e influentes. De facto, até à implementação da Reforma do SE no início da década de 90 do século passado (criação da área de Formação Pessoal e Social) e da disciplina de DPS, ou em alternativa e facultativamente, a disciplina de EMR) e até à publicação da Lei da Liberdade Religiosa, mais nenhuma confissão, igreja ou comunidade tinha acesso à escola. Não interessa aqui levantar possíveis fantasmas do passado, mas o Estado Novo, corporativista e fiduciário e concretizador da Doutrina Social da Igreja, configurava de facto uma prerrogativa da ICR na política e na sociedade portuguesa, com forte influência na Escola. A situação alterou-se com a implantação da democracia, o incremento do pluralismo ideológico-político, sociocultural, ético-moral e religioso. Hoje já é possível o acesso de outras confissões à escola e, portanto, a meu ver, ainda que se possa considerar só do ponto de vista formal haver um tratamento diferenciado da parte do Estado para com a ICR, já não existe propriamente privilégio. Por outro lado, urge ressaltar que não se pode confundir privilégio com a real implantação na sociedade da confissão cristã católica, situação a que o Estado deve estar atento, sem com isso discriminar outras confissões ou quem não tem credo algum, sob risco, quaisquer que sejam os princípios invocados, de impor às populações e suas convicções, através do tecido educativo, crenças ou modos de vida ou ideais que se contraponham, ofendam ou ignorem os daquelas, na formação futura dos seus cidadãos (Declaração de Toledo, 2007).

Duas notas a respeito da Lei da Liberdade Religiosa. Parece-me ser excepcional neste documento a discriminação positiva em relação à ICR que pode ser vista como privilégio (ou seja como lei privada, lei para um caso particular) ou proteção (Teixeira & ali., 2015): no artigo 58º, a ICR, tendo em conta a Concordata e o Protocolo Adicional, fica ressalvada de ser objeto desse normativo. Do ponto de vista jurídico-formal, haverá uma conformação com as leis do país e tratados internacionais livremente celebrados, ou seja, a exceção configura-se *ex vi*. Do ponto de vista sociológico e inspirados na Declaração de Toledo, poderíamos dizer *ex eventu* que há uma atenção especial às convicções

religiosas do contexto social. Talvez apenas por estas duas razões se possa contornar eventual deriva para situações de privilégio ou proteção da ICR).

Um outro aspeto é a referência à opcionalidade da EMR nas escolas públicas, mesmo afirmando não se constituir como alternativa a qualquer área ou disciplina curricular. É interessante notar que o termo usado é “opcional” e não “facultativa”. Sabemos que a opcionalidade pressupõe sempre haver escolhas: não se pode optar entre algo e coisa nenhuma; a facultatividade indicia apenas uma possibilidade que pode comportar opcionalidade ou não. Por outras palavras e ressalvando haver opinião diferente, a nível formal e lexical, parece haver inconsistência entre a afirmação da opcionalidade e a negação do carácter de alternativa. Fica em aberto, por omissão, o carácter curricular do ensino religioso, mesmo que por oferta do SE (assim não é com EMRC).

Nos normativos abordados, a inserção curricular de uma disciplina confessional é sempre enquadrada nas grandes declarações sobre os direitos, na CRP e, sobretudo, na Concordata. O Estado sempre se afirmou como aconfessional e, no caso da educação religiosa, incompetente¹⁰, no duplo sentido de não estar habilitado para programar a educação em matérias religiosas, nem de ser da sua esfera de ação fazê-lo, enquanto defensor da liberdade religiosa, embora atento à matriz identitária da sociedade e das populações, defendendo o direito de ensinar e de aprender e assumindo o dever de cooperar com os pais na educação dos filhos, visto esse seu direito ser inalienável. Esta aconfessionalidade pode significar, como de resto aponta a CEP (2002), equidistância, não discriminação em relação a qualquer confissão religiosa ou mesmo em relação a quem não tem nenhuma. Mas, aconfessionalidade não significa neutralidade. A educação não é neutra (Costa, 1997; Valente, 2002), tem uma valoração, exprime um ideário *ideo*-lógico, seja ele uma educação democrática, os direitos humanos, os grandes protocolos internacionais acerca da educação. Além disso, a neutralidade não é nem deve significar a exclusão das crenças, das convicções, mesmos religiosas, mas apenas ausência de privilégio ou discriminação. Se a Concordata, de algum modo, configurar uma situação próxima do privilégio, a lei da liberdade religiosa configura a intenção de incluir as outras

¹⁰ Incompetente no sentido em que, de facto não lhe compete, não lhe é suposto, debruçar-se sobre estas matérias ao nível da epistemologia, mesmo que que perfilhe este ou aquele ideário e tome decisões a este respeito. É-me duvidoso afirmar que o estado é amoral, podendo ser imoral: não assume como boa a aconfessionalidade e a laicidade como inclusiva e incluidora de todos (religiosos, agnósticos e ateus, indiferentes)? Para além de que a laicidade pode ser de “boa diplomacia” (Debray, 2002b); mas construir conhecimento com este propósito não é da sua responsabilidade, funções e missão. Por isso o estado é arreligioso, podendo ser também irreligioso.

religiões ou confissões no âmbito do SE. Neste contexto devemos pensar que o direito de todos os cidadãos à educação não é um direito concedido pelo Estado, mas é um direito fundamental, inato e inalienável (DUDH, 1948) e o Estado deve apenas garanti-lo e criar as condições para a sua real consecução (CRP, 1976).

Mas atentemos em algumas observações concretas. O Decreto-Lei 323/83 afirma a curricularidade de RMC a par de qualquer outra disciplina, sendo que a inscrição é automática, pois decorre administrativamente da sua curricularidade; donde a não inscrição carecer de declaração expressa. Esta situação será analisada e declarada inconstitucional e, a partir de então, é a inscrição que tem de ser positivamente expressa. Parece-me ser uma correção justa, porque dirimente de eventuais privilégios e discriminações.

Uma segunda nota em relação ao Decreto-Lei nº 289/89. Instaura o modelo dual, de inspiração em Pedro D'Orey da Cunha (Cunha, 1997), que poderá configurar uma hipótese de assegurar a aconfessionalidade do Estado e do SE, uma autêntica liberdade de ensinar e de aprender, o respeito pelo direito inalienável dos pais em relação à educação dos filhos e atenuar maximamente os riscos de um currículo oculto com agenda mais ou menos inconfessa, compaginando a tensão dinâmica da inclusão de uma disciplina confessional num currículo para todos.

Finalmente em relação ao Decreto-Lei nº 6/2001, EMRC perde o carácter opcional efetivo, afirma-se a sua oferta obrigatória (a isso obriga a LBSE e a Concordata), mas enfatiza-se o seu carácter facultativo de tal modo que, mesmo sendo área curricular disciplinar, isola-se das restantes disciplinas e passa para a periferia do desenho curricular, depois das áreas curriculares não disciplinares. Supõe-se uma importância menor da disciplina, tendo em conta o que sugere a matriz curricular com a mudança de posições das disciplinas/áreas (Roldão & Almeida, 2018). A perda do carácter optativo é, a nosso ver, menos consentâneo com a afirmação da liberdade de ensinar e aprender. A opcionalidade não belisca a liberdade, antes a favorece, pois formalmente ela está presente pela faculdade da livre inscrição. Uma liberdade melhor exercida passa sempre por escolhas, ou seja, pela seleção entre várias possibilidades do mesmo nível ontológico: não pode haver verdadeira escolha entre uma realidade e a ausência como disse já. Ademais, quem exercer essa faculdade fica com o seu horário letivo sobrecarregado em relação aos restantes, ou seja, temos latente uma discriminação real, mesmo que não pretendida.

A legislação posterior, ainda que reposicione EMRC junto das restantes disciplinas integrantes do currículo, não elide a sua menorização continuada. Poderia dizer-se que EMRC tem vindo a ser tolerada no SE por força da Concordata, mas “aparece” como estranha e exterior ao próprio SE.

Já os documentos da ICR distinguem Catequese de ERE / EER, equiparam esse ensino ao das restantes disciplinas curriculares (âmbitos escolar e cultural, rigor de sistematização e de métodos - cientificidade), mas afirmam claramente a sua identidade confessional e o carácter complementar em relação à Catequese. No caso português e especificamente sobre EMRC, afirmam os documentos o contributo da disciplina para a educação integral (educação em valores morais e da dimensão religiosa constitutiva da pessoa), numa perspetiva assumidamente personalista, como oferta e proposta de compreensão e interpretação da realidade feita a todos (incluindo de outras confissões ou não crentes – CEEC, 2013) e fundamentando-se no direito e liberdade de ensinar e de aprender, no respeito pela realidade social do país e da sua história, tendo em conta todo o seu património. Assim se procura justificar e fundamentar a sua inserção no currículo escolar.

Estas constantes, todavia, se na sua formulação jurídico-argumentativa podem ser de aceitação pacífica, apresentam algumas dificuldades latentes ou mesmo evidentes, que convirá perscrutar. Da parte do Estado, a evolução dos diversos normativos, desde a LBSE, revela que há uma grande dificuldade patente em organizar curricularmente a área da Formação Pessoal e Social e da Educação para a Cidadania (Pacheco & Sousa, 2018; Pacheco, 2000). É questão um tanto *esquecida*, mesmo no debate curricular e os vários ensaios implementados, oriundos e, por vezes, repristinados a várias fontes, continuam como realidade latente do sistema educativo português.

“[O mundo dos valores] é campo conflitivo, no qual parece haver medo de entrar” (Hoz, 1976, *apud* Marín Ibáñez, 1997, p. 58).

Com os diferentes desenhos e planos curriculares (disciplina, componente curricular, área curricular não disciplinar...), o currículo sobre os valores (e também sobre a moral e, por que não, a religião) indiciam ou o resvalar para uma deriva programadora nestas matérias ou o deixar ao sabor de cada um e dos contextos. No primeiro caso é lícito perceber essa deriva programadora e até endoutrinadora (mesmo que se reclame o contrário, o que é contraditório nos termos, sobretudo em relação à CRP e à LBSE) em três vertentes: a conteudinal, a organizacional e até a metodológica. De facto, a nível dos

conteúdos integrantes da Formação Cívica, Educação para a Cidadania e, recentemente, Cidadania e Desenvolvimento, temos de admitir que as orientações curriculares elegem uns valores em detrimento de outros, apresentam positivamente valores e, por afirmação ou *a contrario*, rejeitam determinados valores ou contravalores. Mas também, ao nível da organização dos espaços e dos tempos escolares, impondo a frequência obrigatória, seja como disciplina ou área ou componente curricular, o que na prática da vida escolar e até na avaliação funcionam como disciplinas curriculares (Goodson, 2008, *apud* Roldão & Almeida, 2018b), pondo eventualmente em risco a liberdade de ensinar e de aprender ou o projeto educativo de cada família (DUDH, 1948; CRP, 1976; LBSE, 1986, entre outros) ou o respeito pelas culturas, convicções, credos e crenças das comunidades locais, arredando os princípios orientadores da Declaração de Toledo (2007). Ou mesmo nas metodologias, indicando umas e omitindo outras possíveis, corremos o risco de ter um estado que se arroga como “*imperium* educacional” (Silva, 2019) e, assim, arriscar-se a tendências escolarmente autoritárias (Pinto, 2018), controlando o que se deve aprender e ensinar, em todas as matérias do currículo, como se deve fazer, quando e onde. É o risco de se tornar um Estado-Educador (Espada, 2016; Pinto, 2019).

De outra parte, pode deixar ao dispor de cada um a orientação educativa no espaço reservado da sala de aula, frequentemente à porta fechada, onde individualmente podem funcionar agendas inconfessadas, currículos ocultos, mas mobilizadores e formatadores, ou seja, criando-se efetivamente um *baldio educativo*, onde cada um reina arbitrariamente, por vezes à revelia do Projeto Educativo da Escola ou Agrupamento, ou desrespeitando as convicções e projetos educativos das famílias, ou as culturas e tradições locais, mais ou menos arreigadas. Sabemos, por outro lado, que os Projetos Educativos de Escola ou de Agrupamento, porque validados e sancionados por instâncias exteriores às comunidades educativas, tendem a normalizar-se e, portanto, descontextualizar-se, por mais que se afirme o contrário. Temos, também, de pensar que existem agendas e “currículos ocultos” (Jackson, 1990), ou “aprendizagens colaterais” (Dewey, 2007) entre os próprios decisores curriculares, políticos e legisladores, em que se pode manifestar a sua tentação de proteger ou de desconfiar da ICR e tudo o que dela possa depender em termos de educação.

Parece-me claro que EMRC atingiu um pico na sua cidadania curricular na década de 90 do século passado, tendo, desde aí, vindo a perder importância, porque periférica no sistema, mais tolerada (*ex vi* da Concordata) do que querida como contributo ou opção

potencialmente valiosa para a formação de cidadãos instruídos, cultos e preparados e apetrechados com instrumentário mental e cultural para a participação futura, consciente e livre, nos destinos do coletivo, como cidadãos *in-formados* para que a sua realização pessoal seja mais conseguida e plena. Daí que, salvo melhor opinião, não possa concordar inteiramente com alguns autores (Roldão & Almeida 2018) acerca do reforço da importância da EMR. Pelo contrário sai diminuída: perde tempo letivo, vai para a periferia dos desenhos curriculares, parecendo mais uma *adição curricular* (Pacheco & Sousa, 2018).

Ora, sendo a educação curricular uma educação intencional(izada), concordo com a afirmação de que, neste assunto dos valores e da moral terá de haver conteúdos específicos e atividades verdadeiramente curriculares, como terá sido o caso de DPS (Ibidem) e, em liberdade, deverá possibilitar-se uma real e efetiva participação dos cidadãos nas decisões. Não apenas no aspeto jurídico-formal-administrativo, mas na vida real das escolas.

Em perspetiva diacrónica, esta marginalização curricular progressiva da EMR (e da educação em valores, em geral) que, no caso da católica, a sua oferta apenas acontece por exigência do direito concordatário, pode ter a ver com a desconfiança em relação ao religioso. Inspiro-me aqui, ainda que muito ligeiramente, na análise de Paul Ricoeur que aborda a influência marcante dos grandes mestres da mentalidade moderna, como *Mestres da Suspeita* (Ricoeur, 1989; 1995)¹¹. A religião é a degradação da elevação humana que virá a ser superada pela razão esclarecida e científica. Régis Debray (2002b) também deixa escapar esta suspeita, avisando para o risco de entregar o estudo das religiões na escola pública francesa às igrejas, uma vez que se correria o risco de tornar um estudo de um facto de cultura em atos de culto.

A ICR apresenta documentos ligeiramente diferenciados, até por terem, originariamente intenções e temáticas diversas. O DGC aborda apenas lateralmente a questão do ERE / EER. Parece usar os mesmos termos indistintamente, mas devemos ter em atenção que alternar o predicativo (escolar ou religioso) do sujeito (ensino) pode indiciar tentativas mais curriculares inclusivas ou mais catequéticas (Ribeiro, 1997). Além disso parece haver um uso restritivo do lexema “religião”, quase exclusivo e

¹¹ Os grandes *mestres da suspeita*, na perspetiva de Paul Ricoeur, (Ricoeur, 1989; 1995) no que à religião e ao religioso concerne são Karl Marx (a religião é *alienação* e *ópio do povo*), Sigmund Freud (a religião como *neurose* e *ilusão*) e Friedrich Nietzsche (*Deus morreu* e aí está o advento do super-homem, o homem novo).

significativo, mesmo que não se diga, da religião cristã-católica. Temos, pois uma posição mais impositiva e doutrinadora.

Importa salientar duas notas. Por um lado, pretende-se uma relação de *distinção* clara com a catequese (que é endoutrinadora, prescreve atitudes e comportamentos, procura a adesão a um quadro e a uma mundividência próprias de uma religião, a qual determina uma moral). Mas entende essa relação de forma *complementar*, uma vez que o ERE / EER exerce também uma “função de iniciação”, de forma parcial à fé, que a catequese fará “crescer e amadurecer” (DGC, 1997, nº51), com um aprofundamento terminal e pleno (Prenna, 1989). Parece, pois, com esta profunda interligação, distinguir os dois ensinamentos apenas funcionalmente e contextualmente e não em termos finalidades e intencionalidades. O que levaria a pôr a questão da inclusão e da oferta a todos. Este nexo entre estes dois ensinamentos põe em relevo a tensão entre as lógicas de inclusão (sem endoutrinamento) e o caráter aconfessional do SE e do ensino público, pois o nexo entre os dois é “indivisível”. O ERE / EER, mesmo estando no âmbito da cultura e se relacionar com os outros saberes, é “forma original do ministério da Palavra”, ou seja, evangelização e catequese para que o processo educativo “se faça à luz da fé” (Ibidem, nº73). De facto, a real distinção parece esbater-se com uma deriva prescritiva, endoutrinadora, impregnando aquele processo com a fé cristã-católica. O que muda é tão somente o caráter científico do ERE / EER (sistematização e rigor, interdisciplinaridade, âmbito da cultura), tornando-se “mais-valia” para o ensino que a escola ministra. Quanto às finalidades, os dois ensinamentos identificam-se.

Uma pequena janela neste edifício conceptual: cada contexto pode determinar diferentes modelos de implementação e organização do ERE / EER, mas respondendo às suas finalidades e características particulares. Na perspectiva de um SE aconfessional aventa-se a hipótese de se configurar aquele ensino numa perspectiva mais ecuménica e inter-religiosa, ou ter “caráter mais cultural, orientado para o conhecimento das religiões, apresentando, com o necessário realce, a religião católica” (confessionalidade assegurada), mas mantém uma dimensão de verdadeira “preparação evangélica” (Ibidem, nº74). Podemos entender como uma das suas finalidades ou âmbitos de ação, a compreensão da mensagem cristã em relação às grandes questões humanas e existenciais, “os grandes problemas, princípios e valores que a sociedade considera dignos de contínua preocupação” e à volta dos quais se deve desenvolver o currículo (Bruner, 2015), em articulação com outras visões da vida presentes na cultura.

O texto tem mais de 20 anos e temos de admitir que foi elaborado num determinado contexto histórico-social, sob a influência forte de pessoas decisoras, que pode não estar adequado aos processos de evolução curricular, de mentalidades, políticos e sociológicos de hoje. Apesar de aproximar o ERE / EER à Catequese ou à missão evangelizadora da ICR, parece abrir caminho a uma distinção clara e deixa a concretização da sua implementação de acordo com os contextos. Neste quadro, inserem-se as orientações da CEP.

A CEP caminha mais numa matriz propositiva (é recorrente o uso de *propor*, *proposta*), clarificadora e exploratória ao referir-se a “um contributo”, embora com identidade. Este caráter mais inclusivo transparece do recurso a indefinidos: um contributo, uma interpretação da realidade, um projeto de vida, “de quadros de valores”. Parece querer evitar o caráter impositivo, embora afirme a universalidade desses valores.

Poderia dizer-se que, a nível ontológico se está mais numa linha de “educação do caráter” ou do “desenvolvimento cognitivo-moral” (Marques 1997), pois supõe-se e afirma-se a existência de determinados valores universais e universalmente válidos; metodologicamente pode aproximar-se mais da “clarificação de valores” (Ibidem), para que os alunos possam compreender melhor a realidade e possam tomar decisões, numa linha de pensamento-ação que a CEP em 2006 denominará como “síntese e prática de vida” (CEP, 2006), o que nos pode aproximar também da noção de “aprendizagens significativas” (Ausubel, 2003; Ausubel & ali., 1980): o aluno é portador de um determinado conhecimento (“subsunçor”), que fornece a estrutura de incorporação significativa de novo conhecimento, base de aprendizagens reais.

Todavia, ao usar o artigo definido e outras expressões destacadas, arrisca subalternizar valores alheios aos seus e ajuizar da sua bondade ou maldade, deixando transparecer a ideia de que só a EMRC e a ICR são portadoras de valores aptos a formar moralmente os futuros cidadãos (v.g. CEEC, 2002). Mas é notória a recusa de uma “clarificação de valores” que propugne o relativismo moral. Há, pelo menos em estado latente, uma perspetiva próxima da “educação do caráter”, embora pense que se torna mais evidente a preferência por uma linha mais “cognitivo-desenvolvimentista”, pela simples razão de se insistir no princípio da *proposta* que pressupõe e apresenta como *valores universais* os do cristianismo.

Usando o argumento da implantação a nível nacional do cristianismo católico e seus valores que enformam a cultura portuguesa (a nossa arte, a nossa ciência, o nosso modo

de pensar, o nosso modo de ser), argumenta que sem uma abordagem ao cristianismo essa cultura não se pode entender na sua totalidade, opinião e posição que não é única (Debray, 2002a; 2002b). Contudo, esta asserção não pode absolutizar-se conquanto possa ser discriminatória e exclusiva do diferente; apenas valerá enquanto fizer prevalecer a sua real identidade e o seu peso histórico-cultural. De facto, a ICR sempre fez parte da tessitura da identidade nacional, que ajudou a consolidar; sendo anterior à própria nacionalidade, ajudou a fundá-la (como qualquer manual de História o poderá comprovar); acresce ainda a sua enorme influência no ensino, na formação das elites governativas ao longo da história (quer na monarquia, quer no estado novo, ou mesmo depois), na formação de opinião pública, no seu condicionamento cultural, mental e nos seus quadros de referência éticos.

Outra nota é que o pensamento da CEP se enquadra numa perspetiva personalista (a dignidade da pessoa humana fundamenta o direito à educação: “a pessoa é o sujeito primeiro e o objetivo último da educação” – CEP, 2002, nº8), contra a tentação de monopólio estatal da educação. Perspetiva a educação centrada no aluno, releva o papel do professor e da educação moral e também religiosa, perfilhando uma escola mais vivencial do que expositiva, mas fortemente transmissiva. Por outro lado, o professor entendido como “promotor de aprendizagens”, que faz despontar no aluno todas as suas potencialidades, parece perfilhar mais o conceito de professor como decisor curricular do que executor de programas e de manuais (Pacheco, 1996), embora seja notória a preocupação (em todos os outros documentos eclesiais atinentes) em relação à questão dos manuais e sua importância: os professores devem usá-los e eles devem ser *à prova de professor*. Uma inconsistência grave se levanta: se de facto o professor é um decisor curricular, no sentido de que contextualiza o programa, está atento aos alunos e os alunos são mais importantes do que qualquer programa (educação da pessoa), como é que na concretização, parece ver-se que a preocupação é que o professor cumpra o programa seguindo a manual? Isso ver-se à frente quando se abordar o método existencial-hermenêutico.

Este personalismo também se patenteia a partir do que se designa como objetivo principal da educação: suscitar e favorecer a harmonia pessoal de que resultará a harmonia social (CEP, 2002, nº3). Esta perspetiva deixa transparecer uma antropologia com prevalência do individual, sendo que o social decorre daquele. O que, na Filosofia e até na Teologia e na Bíblia (Ruiz de la Peña, 1991), se apresenta como relacionalidade: o

social, a relação com o outro, são constitutivos da identidade individual (são os outros que nos fazem sermos nós próprios); o social e o pessoal-individual interpenetram-se e condicionam-se, simultaneamente, na pessoa que somos, sem prevalências.

No texto de 2006, reitera-se a distinção entre Catequese e EMRC, mas continua a ser de caráter mais funcional e contextual e não curricular, até porque, no decorrer do texto e em alguns pormenores, muito se confunde. Apesar de se referir o diálogo com a cultura, por vezes parece supor-se a síntese da fé com a cultura. Prevalece a percepção transmissiva da escola, mesmo afirmando o seu potencial formativo e performativo.

Estas oscilações entre a intenção inclusiva e propositiva e a tónica confessional mais prescritiva e exclusiva concretiza-se e acentua-se com o elenco das finalidades (2^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a e 9^a): a sintaxe e os lexemas escolhidos parece porem de lado a inclusão e a pertinência cultural antes invocadas. Porém, não serão descartáveis: diria que, com alguma subtileza semântica ou frásica, maior concisão conceptual e rigor curricular, não seria difícil torná-las mais inclusivas e abrangentes. O que importa não é o saber isto ou aquilo, mas como é que isto ou aquilo influenciam a sociedade em que vivemos, seu quadro de valores, suas organizações, seus usos e costumes. Poderia dizer-se que transparece uma grande intenção curricular com identidade confessional assumida, assente numa conceção personalista (formação pessoal e social dos alunos), curricular (inclusão de todos), fundamentada culturalmente, como direito e dever, como liberdade de ensinar e de aprender. Mas, na concretização das finalidades esta perspetiva que se pode entender de inclusão curricular, dilui-se e manifesta-se uma deriva mais confessional exclusiva, aproximada à Catequese.

Quanto aos documentos da CEEC, por vezes deixam transparecer subtilmente algum tipo de queixa acerca das resistências a uma integração total de EMRC no currículo. Porém, tenha-se também em conta que, de forma dérmica, podem enfermar de suposições equivalentes em relação ao Estado ou a tudo o que não comunga da mesma mundividência. O peso da História secular ligada ao cristianismo católico também pode conter fantasmas. Talvez possa ser esta a razão para algumas derivas no discurso patente da CEEC.

Os textos seletos desta Comissão, na sua variedade e contextos de elaboração, estão fortemente ligados às personalidades e sensibilidades dos que os validam por inerência

de funções, ou seja, pelos respetivos presidentes.¹² Inserem-se na tónica de fundo dos anteriores documentos eclesiais e apresentam entre si muitos traços comuns, variando o propósito e o contexto em que foram produzidos. Contudo, há variações de pormenor que deixam escapar a matriz de formação dos intervenientes e algum carácter mais apologético (CEEC, 2001), a que não são alheios lapsos de linguagem e/ou de argumentação que indicam um pendor mais catequético, alguns desequilíbrios, mesmo que em princípio se queira distinguir claramente os campos e finalidades entre este ensino e EMRC. Recorre-se mais ao definido, ao exclusivo, ao confessionalmente expresso, como se EMRC tivesse o monopólio da Educação em valores, ou os seus valores fossem os únicos válidos e capazes de se imporem por si próprios e o cristianismo esgotasse todos os valores, sendo os seus os mais dignos ou os únicos capazes de realizar plena e integralmente a pessoa humana.¹³ Também se encontram outras expressões mais abrangentes e inclusivas, mas a deriva é constante para a prescrição e vinculação à confissão católica:

“Ser aluno de EMRC consiste em moldar a vida pelos valores do evangelho de Jesus e ajuda a descobrir o encanto da fé e a paixão pela missão da Igreja” (CEEC, 2013).

Torna-se clara a deriva endoutrinadora e catequética, mesmo que se afirme positivamente o contrário. Por vezes, estes *desvios*, ainda que não intencionais e de carácter lapsário (julgo eu!), chegam à confusão quanto à natureza, campos de ação e intervenção, função e intencionalidades, metodologias, atividades e até de conteúdo, sobretudo quando se fala da Palavra de Deus (CEEC, 2008). Neste caso, como incluir um agnóstico, um indiferente, um ateu ou um confesso de outra religião?

Perdura uma conceção transmissiva da escola. Apesar de se afirmar a importância do religioso, frequentemente a educação religiosa é omitida, insistindo-se mais na cultura, em valores, em formação humana, talvez por serem áreas onde o diálogo com os decisores políticos possa ser mais profícuo. Por vezes, alguma imprecisão conceptual e orgânica: a EMRC é facultativa e não opcional (CEEC, 2003).

¹² No período de tempo abordado, conheço(ci) pessoalmente quase todos os presidentes: diferentes personalidades, percursos académicos que variam entre a Teologia, as Ciências da Educação e a Sociologia.

¹³ Contrariando esta pretensão de universalidade e absolutização axiológica e ético-moral, vejamos o que se passou em relação aos Direitos Humanos que hoje se constituem como património moral da humanidade, aceites de forma generalizada, incluindo pela própria ICR: historicamente sabemos que eles foram sendo constituídos e teorizados à margem da ICR, à sua revelia e, por vezes, contra ela própria (por exemplo em relação à liberdade de consciência e de religião), sendo que a ICR demorou muito tempo a aderir a esse ideário (Guimarães, 1999).

Interessante é o constante uso da expressão *presença da Igreja na Escola* (designação de organismos de diferentes dioceses e expressão recorrente entre os responsáveis diocesanos e nacionais, tanto informalmente como oficialmente, de que o texto de 2011 dá conta. Lino Prenna (Prenna, 1989) tem um interessante discurso acerca, referindo que a designação estava a ser abandonada na Alemanha desde os anos 60 do século passado, por pressupor um forte vínculo entre Catequese e ERE / EER. Esta expressão, a meu ver, conota-se com uma certa exterioridade, um extrinsecismo, uma *adição* para usarmos o semema de autores especializados (Pacheco & Sousa, 2018). Para que uma disciplina tenha plena cidadania curricular ela é **da** Escola, comporta um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias **para todos** os alunos (Roldão, 2000). No caso da EMRC e como o Estado é aconfessional e incompetente na programação dessa educação, é cometida à ICR, entendida como *formuladora do currículo* da disciplina (Young, 2011), a responsabilidade e a competência para elaborar currículos, programas e manuais visto ser uma instituição portadora do conhecimento apropriado.

Não se duvida da honestidade intelectual e moral da afirmação de que a EMRC não é catequese e de que é um contributo “um espaço de diálogo e de abertura ao confronto de ideias e à afirmação dos valores éticos de um sadio humanismo” (CEEC, 2011), para a formação de pessoas e cidadãos do amanhã. Mas, depois, notam-se pequenas falhas, pequenos lapsos, pequenas divergências entre aquilo que é positivamente afirmado e aquilo que está subjacente, que é mais subcutâneo e, nesse sentido, o equilíbrio torna-se difícil de alcançar e de manter dadas as múltiplas fragilidades. Vem sempre ao de cima a tentativa ou a tentação de procurar no pátio da escola aquilo que eventualmente se perdeu no adro da Igreja. Pelo que resulta em incongruência entre discurso *declarativo* quanto a intenções e fundamentações e depois o discurso *vivido*, uma vez que o conteúdo e a ação não são consequentes com as proposições oficiais. Não basta, formalmente dizer o que EMRC é ou não; o restante discurso e ação concreta têm de ser consequentes na sua operacionalização.

Estas reflexões pessoais vêm corroborar a afirmação de que a tensão confessionalidade-laicidade é dinâmica. São constantes o risco de desequilíbrio e as permanentes oscilações entre um pendor mais inclusivo e um pendor mais excludente, que leva a pôr de lado um ideal equilíbrio estático, sem tensões, equidistante, contrabalançado. Este risco não será apenas da IRC. Também o Estado, se arrisca a um

distanciamento entre um discurso inclusivo e equidistante e uma efetiva discriminação quando, de facto, prescreve ações e organizações do processo de ensino e de aprendizagem que tendem a posicionamentos programadores da educação.

1.2. As questões da Educação Integral: a Educação Axiológica/Moral e a Educação do Religioso numa Escola laica e inclusiva

Desconfio da Educação

Caro Professor

Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver:

- Câmaras de gás construídas por engenheiros doutorados;*
- Adolescentes envenenados por físicos eruditos;*
- Crianças assassinadas por enfermeiras diplomadas;*
- Mulheres e bebés queimados por bacharéis e licenciados.*

Por isso desconfio da educação.

Eis o meu apelo: ajudem os vossos alunos a serem humanos. Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, Eichmanns educados.

A leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas”

(Carta ao diretor do New York Times)¹⁴

Ainda que afastado no tempo, entendo que este texto não perdeu atualidade, dada a sua pungência e pertinência educativa na prática escolar. Com um fácil trabalho de memória, parte significativa dos cidadãos sabe por experiência própria que a escola que frequentou e que os nostálgicos ainda acarinham, tinha uma missão exclusivamente instrutiva, embora muitos professores houvesse que eram modelos educativos pela sua postura, pelo trato, pela tenção dispensada aos outros. Mas essa missão da socialização / educação primeira cabia por inteiro às famílias, reservando-se a escola à informação e ao conhecimento técnico-científico e cultural. Porém, o “valor dos valores” foi redescoberto (Elchardus, 1998): a Escola também passou a ser uma *instituição curricular* (Roldão, 2000, 2001, 2003a, 2003b; Gaspar & Roldão, 2007) educativa e (in)formativa e, portanto, axiológica (Patrício, 1997), embora devamos ter presente que essa missão é supletiva da dos pais, a quem cabe originariamente e inalienavelmente o direito sobre o tipo de educação a dar aos filhos, sendo o Estado apenas garantia das condições da sua efetiva

¹⁴ *Apud* Fernandes (1997, p. 579. A citação não tem qualquer referência da fonte).

realização (DUDH, 1948). Ou arriscamos passar para a alçada de um Estado-educador (Pinto 2019; Espada, 2016).

No sentido da apologia e justificação da inserção curricular de EMRC, a ICR costuma invocar o argumento da educação integral: educação de todas as dimensões do humano, incluindo a dimensão axiológica e ético-moral e a dimensão religiosa, enquanto constitutivas do homem e de todos os homens. Religião entende-se aqui partindo de uma das suas possíveis etimologias: *re-ligação* (*ligação forte*, do latim *re-ligare*), enquanto conceito independente de uma qualquer confissão, “atemático”, anónimo, não explícito (Rahner, 1989), como visão totalizante da existência e da realidade, por ligação forte e determinante a um referente (qualquer que seja), apropriado como absoluto dador de significação e de sentido.

A LBSE também aponta na direção de uma educação da pluridimensionalidade humana, embora nunca apareça a dimensão religiosa do humano. Declara que o SE concretiza o direito à educação, favorecendo o desenvolvimento **global** da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (artigo 1º, 2; destaque meu). No artigo 2º aparecem convocam-se os valores da liberdade, da responsabilidade, da autonomia, da solidariedade, da dimensão humana do trabalho (4); da democracia, do pluralismo, do respeito, do diálogo livre, da crítica e da criatividade, do empenho na transformação da sociedade (5); da identidade e da matriz histórica nacionais, do património, da interdependência com outros povos (3º, a); da formação do carácter e da cidadã-ria e **dos** valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e do desenvolvimento físico equilibrado (3º, b; destaque meu); da formação cívica e moral (3º, c); do direito à diferença e do conhecimento (3º, d); da realização individual e social (3º, f): da igualdade de oportunidades. Eis os princípios gerais e organizadores da LBSE. Uma matriz educativa permeada de valores que ultrapassam a simples axiologia e entram no domínio da ética e da moral, embora apenas refira a formação integral no quadro da ocupação dos tempos livres (51º, 1).

Impõe-se aqui uma questão: como fazê-lo, que modelo implementar, que processos e procedimentos? Já se viu anteriormente que nos planos e desenhos curriculares se trata de uma área difícil de implementar, que tem sido esquecida e aparece como uma adição ao *core curriculum* (Pacheco & Sousa, 2018; Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997). Quaisquer soluções revestem sempre controvérsia entre académicos, políticos, eclesiásticos ou mesmo entre os professores. As divergências subjazem em pressupostos

de natureza diversa, ideológico-epistemológicos, axiológicos e ético-morais, sociopolíticos, até de agendas núbias, que podem levar a resistências e desconfianças. E se a subjetividade das análises e interpretações e quadros teóricos são incontornáveis, urgirá certamente um racional objetivo que lhes confira unidade e dialogia, identidade e diferença, distância e convergência. Portanto devemos assentar, de forma sistematizada, em referenciais técnico-epistemológicos amplamente consensuais, na linha dos paradigmas de Kuhn (1998), considerando o seu conceito de período de ciência normal.

Todavia, uma educação ou formação integral parece tardar nos desenhos curriculares que subalternizam continuamente a questão ético-moral e omitem a questão religiosa, mesmo quando invocam a sua importância. Uma educação que se pretenda integral deverá integrar a axiologia, a ética e a moral, tornar-se *valorativa* (Castilho, 1997), para lá de qualquer *crise de valores* (Barata-Moura, 1997) que possa enformar o debate acerca dos mesmos, da sua relatividade ou universalidade (Marques, 1997), da sua laicidade ou da sua confessionalidade (Fernández Nieva, 1997). A problemática e as divergências são mais acentuadas (e, por vezes, inconciliáveis), no campo dos modelos e concretizações da implementação e operacionalização: transversal ou disciplinar, contextualizada ou orientada centralmente, prescritiva ou clarificadora, ou cognitivo-desenvolvimentista. Nunca será demais dizer que esta questão tem sido esquecida e só lateralmente abordada no debate curricular (Pacheco & Sousa, 2018; Pacheco 2000) e os ensaios implementados desde o normativo da LBSE, vários, oriundos e, por vezes, repristinados a várias fontes, continuam como realidade latente do SE.

Mas, além de uma educação sobre valores, uma educação *do todo* da pessoa, não deverá preferir a *dimensão religiosa* (CEP, 2002), como *facto cultural* a estudar (Debray, 2002a; 2002b) ou a fundamentar culturalmente (Moreira, 2013)¹⁵ e que se encontra em fase de *regresso* (Vattimo, 2008). E não o deve ignorar enquanto “instituição formal de Educação”, tal como não o deve fazer com a Arte, pois do *homem integral* deve ocupar-se a escola (Castilho, 1997). Mesmo perfilhando a ideia fundamental de que o *humano* (e não o *religioso*) deve determinar o currículo prescrito, orientando-o ou balizando-o.

¹⁵ Será interessante ver a argumentação de Laurent Lafforgue, um matemático francês de renome (Lafforgue, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d).

1.2.1. A Escola, instituição curricular e axiológica

Aristóteles na “Ética a Nicómaco” (2012 – Livros 1, 2 e 3) apresentava uma concepção teleológica da vida: a felicidade, a *eudamonia*, era o supremo bem da vida, enquanto *vida virtuosa*, sendo a virtude o equilíbrio, a equidistância (*in medio virtus*), virtude que deveria ser educada pelo hábito e pela prudência. Na “Metafísica” (1984 - Livro 5) aborda uma teoria da justiça, enquanto saber prático, cuja educação passaria pela criação do hábito, do comportamento ético.

Reforçando a convicção (e mesmo a evidência) de que não há educação neutra (Costa, 1997), nem escola neutra, embora também não se possa constituir como dogmática (Blanco, 1997), de pensamento de sentido único, postule-se a existência de uma correlação, um vínculo entre Valores, Educação e Currículo, qual *círculo virtuoso* consensual entre a comunidade científica ligada à educação. De facto, se entendermos por currículo o conjunto de conhecimentos e de aprendizagens consideradas socialmente necessárias (perduração de uma identidade social e competencialização das gerações a porvir) e como garantia do direito fundamental de todos à Educação, assegurando a sua realização pessoal (Roldão, 2003; DUDH, 1948; Unesco, 2000), então, necessariamente, se procede a uma seleção, a uma escolha de tais aprendizagens e da forma e condições como se garante aquele direito, bem como dos objetivos e dos processos, tendo em conta os díspares contextos. E aquelas aprendizagens, objetivos e processos são eleitos porque são considerados socialmente como valores ou realidades que se pretende valor(iz)ar; eles são um bem necessário ou útil ou humanizador, relevantes para o bem comum e pessoal. É assim que se pode considerar a educação como *intencional* e *valiosa* (Marín Ibañez, 1997).

Esta escolha determina a rejeição ou abandono ou preterição de (muitas) outras aprendizagens. Segue-se, que há aprendizagens que são valor(iz)adas, em função de critérios, de referentes, de ideais considerados como *bons* ou *fundamentais* em cada momento histórico-social. Pelo que se pode atestaR a ligação umbilical entre valores e currículo. E, até aqui, não parece existir desacordo, nem dúvidas, nem disputas. Valores, sim. Mas, com que propósitos, por que processos, em que contextos, para usarmos a trilogia de Canavarro (2003)? A questão reside, a meu ver, em três grandes pontos: 1º - Que valores fundamentais importa promover na escola, se, em cada época, contexto sociocultural e geográfico, a realidade muda? Que realidades são, a cada momento e em cada espaço vital, valoradas e/ou se pretende valorizar mais? Os outros eventuais valores

preteridos desaparecem para emergir noutros contextos, entram em crise, são não-valores ou são contravalores? Estão, num dado momento, subalternizados por outros emergentes? 2º - Como educar em valores, com valores, para valores, por valores?¹⁶ *Educar o caráter* prescritivamente, *clarificar* processualmente e de forma eventualmente relativística, *desenvolver* valores por processos *cognitivos*, racionalisticamente (Marques, 1997)? 3º - O que são valores? “Coisas” *per se*, apropriações individuais e subjetivas, interesses pessoais e sociais, atribuições voláteis a coisas, pessoas, factos, acontecimentos, modas?

Um currículo, assente em escolhas e decisões consideradas *boas*, passa à ação na e através da Escola, enquanto instituição e não apenas serviço (Meirieu, 2005), como instituição curricular. É a Escola que tem a responsabilidade de assegurar a operacionalização do currículo (Roldão, 1999a) que, historicamente lhe tem vindo a ser socialmente cometida desde a Revolução Industrial, enquanto organização e sistematização da tarefa de ensinar e de fazer aprender um conjunto de saberes, para todos os destinatários considerados. Essa é a sua finalidade, natureza e missão curricular (Idem, 2000; 2001), a sua competência *formal* (Castilho, 1997). Não porque absorva toda a tarefa educativa e (in)formativa (muitos são os agentes e os recursos para a aprendizagem: desde a família, aos *media*, à informação que pulula...), mas porque tem uma função reconhecida socialmente para que os saberes considerados necessários (não todos, pois), de forma estruturada, organizada e sistemática, possam perdurar e ampliar-se para as gerações seguintes, *introduzindo todas as crianças no mundo* e assegurando a sua inclusão:

“A missão fundamental da Escola é transmitir às jovens gerações os meios de assegurar, ao mesmo tempo o seu futuro e o futuro do mundo” (Meirieu, 2002, p. 33).

Entre todos os saberes estão certamente valores. A Escola também é uma instituição axiológica. A noção de currículo comporta a decisão sobre o conhecimento que *deve* ser ensinado e aprendido: o que é importante, útil, bom, que *vale a pena*. Assim, como já se disse, decidir curricularmente implica uma seleção baseada em critérios de *bondade* (seja eficiência, utilidade, performatividade...). E as escolas implicam distinção, diferença, discriminação, destriça entre saberes e aprendizagens a valor(iza)ar e outras consideradas socialmente menos importantes, supérfluas, não tão necessárias. Esta escolha não é neutra (Roldão & Almeida, 2018b) como já avancei atrás, mas polarizada em torno de ideias e ideais, de referências ético-morais. de cargas afetivas, de agendas

¹⁶ Evito o recurso ao artigo definido.

sociais. Enfim, valores enquanto aprendizagens consideradas fundamentais a serem cometidas à escola. Portanto, educação e valores são inseparáveis (Rosich Pla, 1997): a axiologia é constituinte estrutural da educação e, *a fortiori*, do currículo e, funcionalmente, da escola.

“Compete à escola proporcionar e promover a educação dos educandos (...), entendendo por educação, o processo de potenciação e aperfeiçoamento do complexo de capacidades constitutivo da humanidade do homem, residente em cada pessoa humana. (...) Tudo o que vise o pleno aproveitamento das capacidades do homem é educativo, ocorra ou não em condições formais de ensino e aprendizagem” (Patrício, 1997, p. 23).

A escola e valores parece ser um binómio de aceitação pacífica para os protagonistas do currículo e da educação: teóricos, decisores, professores, famílias e, até certa medida, alunos. Questão de suma pertinência social.

“A educação deve ser uma permanente e perpétua atitude valorativa, alertando-se para o perigo da cristalização e institucionalização do socialmente aprovado. (...) Uma atitude educativa é aquela que se compromete na ação, se envolve com a realidade, constituindo-se como exorcizante e desmascaradora” (Pereira, 1997, p. 179).

Mas esta aproximação ao comum a nível teórico fragiliza-se quanto ao *modus faciendi*, às ações, tendo em conta o jogo das liberdades em presença e confronto, de ideários e de agendas nem sempre transparentes. No dizer de Apple e de Popkewitz, o currículo é um “fenómeno sociopolítico” (Apple, 1986 e Popkewitz, 1988, *apud* Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997); pelo que deve (s)urgir uma lógica curricular negociada e consensual. Entendo que se deve evitar o *pensamento único* (centralizador, eventualmente paternalista e prescritor), mas também, socorrendo-me de uma expressão de Arnaldo de Pinho, se deve evitar a lógica curricular do “vagabundo incerto pós-moderno” (Pinho, 1990).

A Educação é um direito universal (DUDH, 1948) e comporta o direito de aprender que traz consigo a inclusão de todos e decorre do princípio e direito da igualdade (CRP, 1976; LBSE, 1986), sem esquecer a diversidade. Mas também deve ser atendido o princípio e direito fundamental da liberdade, enquanto comporta o inalienável direito a escolher, decidir o tipo de educação, sem lesar os princípios e limites da própria liberdade e que passam pela liberdade dos outros e pelo bem comum. Mas a liberdade não é uma abstração, está situada em determinados contextos que constroem o seu exercício, desde as condições materiais, às políticas, sociais, idiossincráticas e àquelas que tornam cada um portador de maiores capacidades de escolha e de decisão, como seja o acesso ao conhecimento ou a maturidade pessoal enriquecida culturalmente.

Por outro lado, que dizer da denominada “crise de valores” (Barata-Moura, 1997)? É-o de facto, ou não passa de uma hierarquização hodierna diferente, ou somente da percepção de que o hoje é o tempo de uma *verdadeira crise*, como se nunca tivesse havido alguma (Andrade, 1997; Dias, 1997; Blanco, 1997; Fernandes, 1997)? Neste campo importa, também, abordar a questão das mentalidades, do pensamento, da passagem de um mundo a “preto e branco” de uma racionalidade unívoca, de *dicotomias reducionistas* (Pintassilgo, 2013), para uma plurivocidade por vezes equívoca, bem característica da pós-modernidade (González-Carvajal, 1991), que alguns teorizaram como “condição do homem” (Lyotard, 1989), como “modernidade líquida” (Bauman, 2001), como “era do vazio” (Lipovetsky, 1989) ou de “pensamento débil” (Vattimo, 1996; 2008), frágil e fraturante. Crise de pensamento e de cultura e, algum esvaziamento e crise de valores, sobretudo morais. Crise potenciada pela multiplicidade de origens, histórias, interesses e valores, pela multiculturalidade, pelos encontros com o diferente, sempre conflituais e, por vezes, conflituosos. Ou seja, vivemos num *mundo colorido*, em que a monocromia unívoca do pensamento e cultura da Modernidade, racionalista, se despede a cada momento na voragem do tempo hodierno.

Neste quadro e reiterando a convicção anteriormente avançada de que sem valores não há educação e de que a *opção axiológica* é constituinte estrutural da educação (Costa, 1997; Abreu, 1998), os problemas agudizam-se quando e como se chega ao *bom* a eleger e ao *mau* a evitar ou ao *menos bom* a preterir? Entramos no domínio da ética e da moral. E seja qual for o modelo de escola, a sua “identidade axiológica própria” configurada por uma opção tanto confessional, política, ideológica, antropológica ou estética, impõe-se o respeito pelos direitos fundamentais (Abreu, 1998) e pelas grandes finalidades do currículo prescrito num determinado contexto, apontando para um *ideário comum* (Costa, 1997).

Pelo que se passa por esta encruzilhada: há um conjunto de valores comuns? E podem ser partilhados? E como se abordam curricularmente (Potter, 2002)? O exercício da cidadania exige tomar decisões reais (*real decisions*) que têm consequências reais (*actual consequences*) e é o sentido moral (*moral sense*) que informa e julga as ações (Ibidem). Mas, se em cada contexto histórico e social, as decisões e suas consequências sobre o sentido moral variam e se hierarquizam de maneira diversa, como educar nestas áreas? Procurar um acordo total, é impossível. Temos uma base útil nos *valores democráticos* (Ibidem), mas pergunto: e quem os define, as maiorias qualificadas ou não, os sábios?

Quem define os contornos e os limites dos valores? Já atrás referi o perigo de um *mundo a preto e branco*; que pode ser agravado pela diabolização do diferente, que é apenas tolerante para quem pensa de forma idêntica. Ora o mundo é muito mais complexo e a ordem da axiologia, da moralidade e da ética, também são complexas e os enviesamentos redutores podem perverter o processo logo à partida... mesmo antes de quaisquer processos ou resultados... Mas sem valores, não há cidadania, nem democracia e, por isso, devem ser abordados na escola,

“devem ser incorporados nos programas, em todos os programas, e não apenas confinados a uma disciplina específica, acantonada às demais, sem o crédito e as exigências das demais” (Braga da Cruz, 1998, p. 47).

1.2.2. A Educação Integral: desenvolvimento pessoal e social pluridimensional

A Unesco declarou que na educação para o século XXI haveria quatro pilares a considerar: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros, aprender a ser*, essas bases de toda a educação, como afirmou Jacques Delors (Delors, 1996). A educação, qual tesouro que faz desabrochar as potencialidades de cada aprendiz (Unesco, 1996), deverá ter uma radical mudança de paradigma: passar da visão (reduzida) instrutiva e transmissiva, para uma missão formadora, competencializadora, em que os valores se devem afirmar como centrais e informar toda a dimensão curricular instrutiva:

“Muitas vezes, sem sequer se aperceber disso ou sem ter capacidade para o exprimir, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo (...) a sobrevivência da humanidade. [Estamos] perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de ajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece, [o que] levou a Comissão a dar mais importância a um dos **quatro pilares** por ela considerados como as **bases da educação**. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (Delors, 1996, pp. 15-16; 19. Destaques meus).

“À educação (...) cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. A sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo” (Ibidem, p.16).

Se a Escola pode ser vista como “centro de racionalidade” (citando de memória Eduardo Marçal Grilo¹⁷), expressão que a nosso ver traduz a intencionalidade,

¹⁷ Expressão ouvida por mim há mais de 25 anos, numa conferência proferida pelo ainda não Ministro da Educação na UCP-Porto.

sistematicidade, teleologia curriculares (cfr. Roldão 2003b; Gaspar & Roldão, 2007), ela também pode e deve considerar-se uma “oficina de humanidade” (Coménio, 2006), na medida em que a busca de valores, enquanto horizontes que dão sentido à existência, deve ser o *valor supremo* da educação (Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997), a sua teleonomia (Patrício, 1997).

Neste enquadramento se entende que a LBSE postule a questão de uma educação integral que, *per se*, comporta a questão axiológica, bem como, em meu entender, a questão da educação de todas as dimensões do humano, pois...

“... a pessoa humana está e é o centro da educação; esta visa o pleno desenvolvimento daquela, num contexto de pluralidades, de diferenças, em quadro de equidade e liberdade (...) **A escola deve promover o bem da cada um num contexto social de procura do bem comum**” (Azevedo, 2015. Destaque meu).

Nesta assunção da pluridimensionalidade do homem (*a contrario* de Herbert Marcuse (Marcuse, 2012)) e no sentido de o tornar mais homem, mais humano, a escola não pode excluir qualquer das suas dimensões:

“A escola é a instituição mais nobre que o homem criou e o templo mais sagrado que edificou. É na escola que o homem se faz germinar a si mesmo. O que há de espiritualmente mais elevado na obra do homem tem a sua fonte nessa germinação (...). Ir à escola é ir ao homem, ir à pessoa que o homem pode ser. [O que quer que se aprenda na escola], “é sempre uma forma, ou instrumento, de encontro consigo mesmo, de aperfeiçoamento de si mesmo, de potenciação de si mesmo (...), de educação de si mesmo” (Patrício, p.27).

Este é o sentido de uma autêntica educação integral e pluridimensional que abarca o pessoal e o social e os potencia como um todo integrador e dador de sentido, enquanto plenitude do sujeito que desenvolve todos as suas potencialidades (*educere*) e se alimenta enquanto sujeito (*educare*). Eis a tarefa da educação (Texier, 2001).

“A educação entendida em seu sentido pleno pretende levar o sujeito à sua plenitude, desenvolver equilibradamente as suas energias, torná-lo um homem capaz de atuar eficazmente no meio natural e social, e isso implica que a educação deve contemplar a totalidade dos valores (...) e transformá-los em objetivos dos programas escolares” (Marín Ibáñez, 1997, p.65).

Poderia dizer com Fernández-González (1997) que hodiernamente se tem vindo a dar uma viragem (“giro”) antropológica na educação em articulação com as múltiplas mudanças sociais, o que exige que a educação da pessoa seja pluridimensional. Ou seja, a escola tem de tornar-se...

“oportunidade de formação e desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos que nela atuam [e preocupar-se com a] formação integral e realização pessoal dos seus vários intervenientes” (Almeida, 1997).

Relembrando que o *homem é um fim em si mesmo e não um meio* (Kant, (2008), parece consensual que “a pessoa é o primeiro sujeito e o objetivo último da educação” (CEP, 2002, nº8).

1.2.2.1. Os valores na Educação Escolar. Também a Moral?

O autor d’*A Peste* (Camus, 2013) põe-nos diante da dilemática questão do sentido da vida e do absurdo da existência perante o mal e a de inocentes. A tecedura da vida esfiapa-se pela morte inexorável, mas paradoxalmente, no pico do drama, gestos de solidariedade teimam em permanecer apesar de tudo, contra tudo. Face à ausência da razoabilidade da existência, à ausência de Deus para uns ou de sentido e de esperança para outros, parece ecoar o protesto mudo de que *algo vale a pena* quando já nada parece ter sentido. Fala-se, parece-me claro, de valores. No caso, referentes ao sentido da existência (ou da sua procura), dos gestos em favor do humano que mora em cada um de nós. Já se viu que sem valores para o indivíduo e para a sociedade não há educação (Marín Ibáñez, 1997). Só com valores se pode enriquecer culturalmente uma determinada ordem social, que pressupõe seleção e hierarquização de valores (Branco, 1997).

No ambiente familiar, qualquer ordem axioética se entende, desde que não colida com os valores que a sociedade considera fundamentais, sejam consuetudinários, estejam vertidos em leis. Mas é grande a tentação de escusa da sua abordagem no espaço da educação pública: pela sua subjetividade apropriada, pela sua relatividade contextualizada, pela sua privacidade individualizada. E como incluir todos na *comunalidade* de valores: há um património comum? Há valores aplicáveis e transponíveis para todos e todos os contextos? Há valores universais a ensinar? Afirma Barata-Moura:

“Mais importante do que escolarizar tábuas de valores, é *valorizar a escola* – como espaço educativo multideterminado e poli-orientado, *concreto* (...).

Educar é eduzir. É desenvolver a humanidade, é cultivar o humano – na universalidade das suas valências, dos seus saberes, das suas potencialidades de futuro (...)

Trata-se (...) de construir e de dinamizar um horizonte teórico, afetivo e prático de *descoberta* de nós próprios, dos outros, do mundo e da vida.

Mais importante do que hipostasiar valores, é *personificar condutas* [que] se moldam, exercem e perspetivam.

A escola que compreende e toma a cargo a sua constitutiva vocação cultural não conforma acriticamente; forma – para os desafios e dificuldades, para as crises” (Barata-Moura, 1997, pp. 129-130. Itálicos no original).

As questões que se põem à escola enquanto instituição axiocurricular são inúmeras. Certamente serão muitas mais se falarmos de valores ético-morais. Como ensinar sobre o bem e o mal, sobre a justiça e a liberdade, sobre o respeito e a dignidade humana, sobre os direitos e os deveres, sobre a solidariedade e o bem comum, sobre igualdade e fraternidade, sobre a preservação do meio ambiente e do património histórico, sobre a pobreza e a riqueza, sobre credos, cultos, crenças, convicções? A escola e o currículo têm esquecido as questões vitais e quotidianas do mal, da morte e do luto, da dor e do sofrimento, da finitude, da guerra e da paz, das injustiças... Parece serem tabu! Mas, porque realidades nodulares da existência, não têm pertinência curricular? Não são estes, também “grandes problemas (...) dignos de contínua preocupação”, à volta dos quais o currículo deve ser elaborado (Bruner, 2015, pp. 67-68)?

A escola deve promover um desenvolvimento ético e axiológico imprescindível e urgente, dada a “crise de valores” e o surgimento de contravalores (racismo, xenofobia, discriminação, fundamentalismos...), “o que demonstra a falência educativa de duas gerações” (Fernandes, 1997, p. 580), pelo que deve desenvolver valores éticos fundamentais, o espírito crítico, a criatividade, a sensibilidade, a afetividade e o sentido estético, construindo e implementando um currículo “que promova o desenvolvimento global e harmonioso de todos os seres humanos” (Ibidem, p. 590).

Refiro aqui os valores ético-morais, objeto da Ética e da Moral, entendendo que a designação “valores” é do domínio da Axiologia. Convém desde já uma precisão terminológica e semântica sobre a forma com que designamos uma realidade única, em concordância com Marciano Vidal (Vidal, 1990). Etimologicamente, o *ethos* grego e o *mos* latino, traduzem-se respetivamente, por *caráter* e *costume*, mesmo que originariamente assumissem os dois significados, tendo mesmo o grego duas palavras diferentes (*éthos* e *êthos*, permita-se-me a grafia). Avançando com uma síntese que entendo ser fiel ao autor e, de forma muito simples, diria: a Ética diz respeito ao pensamento abstrato, à racionalidade dos princípios e fundamentos do agir ético-moral, aos ideais-valores e atitudes (centrados na filosofia e noutras disciplinas próximas); a Moral respeita à ação concreta, às normas de conduta, aos comportamentos supostamente decorrentes das atitudes e dos ideais, sendo que esta poderá estar mais ligada a prescrições religiosas, ideológicas, grupais, sociais, pessoais. Qual anverso e verso, a Ética e a Moral ligam-se ao problema matricial do *bem* e do *mal*, do *bom* e do *mau*, do *justo* e do *injusto*, não numa perspetiva *coisificista*, ontologista, mas relacional e personalista. Avancemos

que os valores não existem como coisas, objetos, mas são hipostasiados em indivíduos concretos (*não existe a liberdade; sou eu que sou livre...*). “Haverá valores sem alguém que valore” (Santos, 1997b, p. 184)? Mas são menos realidade por não serem “coisas”? É a linguagem que relaciona a abstração do termo a *realidade* identificada pela palavra e é nesta relação que evitamos o nominalismo (pura abstração da designação) ou o realismo radical (*coisismo* físico): os valores verbalizados são conceitos que tornam inteligível a comunicação.

Respigando o atrás dito, a Ética e a Moral são dimensões da pessoa e se a escola deve abordar a pluridimensionalidade pessoal, estas dimensões não podem estar ausentes de qualquer projeto ou sistema educativo, uma vez que...

“a educação tem sempre um alcance moral (...) que pode ser intencionado e consciente ou não premeditado, espontâneo, mecânico [pelo que], na educação moral há sempre um “currículo oculto” (Rosich Pla, 1997, p. 335).

Mas que ética e que moral ensinar na Escola? Uma ética e moral de índole religiosa, laica/laicista e republicana? Moderna, pós-moderna, ecológica? Com cunho ou matriz filosófica, política, tradicional, dos grupos *poderosos* (Young, 2010a; 2011)? Imposta, proposta, suposta? Mas o estado e o SE são aconfessionais e incompetentes na programação da educação moral, apenas lhe competindo eleger saberes e competências a aprender, com vista a finalidades consensualmente definidas; onde, inevitavelmente, se cruzarão crenças, valores, opções de vida.... E como incluir todos, respeitar a liberdade de todos, não discriminar minorias ou diferenças, garantir a equidade, o acesso, o direito fundamental à educação e a um projeto de vida? Questões de não somenos importância, embora o pareça, porque esquecidas, preteridas, contornadas, ausentes até (Santos, 1997b); se na escola a moral era “antes assumida e procurada, hoje [é] disfarçada quando não mesmo ocultada ou pretensamente descartada” (Neves, 2018).

Quem assume um currículo para estas áreas? Quem o implementa ou operacionaliza em contexto? Que formação se torna necessário ser portador, para não se cair no senso comum ou no *achismo* ou no(s) currículo(s) oculto(s), ou na endoutrinação? Que programas, que recursos, que orientações curriculares? Como organizar o processo de ensino e de aprendizagem? O cómodo é deixar tudo como está! Para mudar, “ce qui va de soi est toujours source d’abus” cito Debray (2002b, 169). Pelo que se exige um racional que fundamente opções, que se afirme perante outras razões, que não discrimine, que seja inclusivo e que respeite a liberdade e a dignidade das pessoas e suas convicções.

John Potter (Potter, 2002) avança com uma hipótese de trabalho. Com os desafios em presença que uma educação para cidadania levanta à escola, o autor refere a necessidade de a escola trabalhar com as comunidades e os parceiros sociais, os professores e os poderes políticos, no sentido de se procurar “um conjunto de valores partilhados” que incluam a liberdade (como autonomia), os direitos (dependentes de responsabilidade) e a autoridade (enraizada na democracia). Mais o compromisso para valorizar a diversidade (pluralismo) e o cuidado para com consequências prejudiciais da parte dos conservadores. Com esta postura, parece-me óbvio que uma tese relativista radical está excluída, pois, afinal, há valores-base, úteis, que deveremos partilhar. Mas, entendo, recidiva a discriminação e exclusão de outras visões... ou seja, *tolerar os diferentes, desde que não sejam contra nós!*...

O autor, declara que a finalidade da escola *não é implementar o currículo, mas criar aprendizagens para formar bons cidadãos*, numa curiosa proximidade com a CEP (CEP, 2002); mas um pouco *acontrario* de Nóvoa (2007), que defende que a escola deve centrar-se mais nas aprendizagens do que nos alunos (é minha convicção ser este um binómio, uma correlação polarizada, mas em permanente equilíbrio). E para formar pessoas-bons cidadãos de forma global recorre a McGettrick (*apud* Potter, 2002): uma aprendizagem global envolve *aprender a repetir coisas / aprender a aprender / aprender a fazer / aprender a ser / aprender a tornar-se “algo mais”*. Este “algo mais” tem uma relação especial com a educação para a cidadania, uma vez que suscita a tomada de consciência acerca do território desconhecido à volta da aprendizagem. Socorrendo-se da metáfora de uma vela acesa na escuridão, chama a atenção para o pouco do mundo que a aprendizagem trata (a parte iluminada) e a enorme extensão em redor do que não se sabe ainda e talvez nunca se venha a saber. O “algo mais” é sobre a consciência de nós próprios, das coisas que nos motivam e fazem mexer, das coisas que desejamos fazer e das relações que queremos ter, dos sonhos e da vida que amaríamos levar. Será o que nos convida a questionarmo-nos sobre o nosso lugar e papel no mundo (questão do sentido?). Estas são questões centrais para a finalidade da educação. Um aluno (e um professor) com boas experiências de aprendizagem é tocado por esse “algo mais” como um raio de sol inesperado nas exigências diárias. Agora pode ver-se tudo a uma nova e melhor luz. É este “algo mais” que dá unidade ao todo, mesmo sendo precisos comportamentos-modelo de cidadania, modelos que nos encorajem e inspirem no processo de nos tornarmos bons cidadãos (modelação?).

Parece haver acordo sobre uma educação em valores com a presença da ética e da moral na escola. Parece haver divergências grandes sobre a matriz originante e identitária desses valores e os processos de realizar essa educação.

1.2.2.2. Os valores na Educação Escolar. Também a Religião?

A questão do religioso na escola pública estatal teve debate relançado no início do milênio através do célebre “Rapport de Mission” do filósofo francês Régis Debray (Debray, 2002a). A questão é antiga. As religiões e as igrejas, nomeadamente a ICR, sempre pugnaram, por um ensino específico na escola pública e na escola privada, confessional ou não. Os argumentos são muitos

, os preconceitos também, as *desconfianças* são mútuas: admita-se também a existência de suspeita da(s) igreja(as) em relação à laicidade e a uma série de “marcas” da cultura moderna nascidas fora do seu seio (Guimarães, 1999).

O estado é aconfessional, arreligioso, laico.¹⁸ E, portanto, não deve privilegiar qualquer confissão ou religião. Simetricamente, não deve excluir nenhuma, sob risco de tornar a aconfessionalidade em exclusão da(s) religião(ões), tornando-se *religioso* no sentido de uma latente militância contra a(s) religião(ões) ou o religioso. Por sua própria natureza e missão deverá o estado incluir todos, para estar ao serviço de quem professa uma qualquer religião ou nenhuma, sem traçar estratégias impositivas, mas criando as condições para que o direito de todos à educação se concretize no respeito pelas opções dos pais (DUDH, 1948; Declaração de Toledo, 2007). Fazendo uma aproximação ao conceito de laicidade que permite a inclusão de todos (Debray, 2002a; 2002b), diria que parece sensato e razoável, de *boa diplomacia* (Ibidem), pensar assim. Impor uma religião seria privilégio; excluir pode ser arbitrariedade. Por isso o estado deverá regular a consecução do bem comum, mas respeitar e apoiar e garantir a liberdade e o quadro de valores, mesmo religiosos, de todos e de cada um. Neste âmbito, em que há confusão e polémica, será razoável proceder em liberdade, incluindo todos e atenuando o sempre presente currículo oculto, por vezes militante e inconfesso, por forma a garantir as aprendizagens de que todos necessitam

Portanto, deve o SE trata da questão de Deus ou da(s) Divindade(s), ou da sua inexistência? A escola e a educação, como bem público para todos, devem integrar ou

¹⁸ Poderia perguntar-se se a sociedade o é...

excluir estes assuntos e, se os incluir, deve ser como disciplina (Castilho, 1997), ou de forma transversal, necessariamente indiferenciada ou pouco especializada? Ou o religioso, embora tolerado e/ou respeitado, deve remeter-se para a esfera privada? Deve *deus ficar à porta da escola*, quando lá entram todos os grandes luminares da história (Humberto Eco, citado livremente e de memória)? Se o religioso for excluído da escola, numa redutora e enviesada interpretação da laicidade do SE, não se arrisca um alheamento da História, da Cultura, da própria Sociedade? Ora laicidade é inclusiva do religioso e do não religioso (Debray, 2002a, 2002b), o religioso está aí, regressou (Vattimo, 2008). Ignorá-lo pode levar a uma *laicidade da incompetência* (Debray, 2002b).

São sobejamente conhecidas as críticas às confessionalidade ou até às diversas polaridades ideológicas ou quaisquer poderes que possam pervadir os sistemas educativos e a Escola enquanto instituição curricular e são conhecidas as apologias à transversalidade curricular das aprendizagens relativas a uma educação axiológica e do religioso. Por receio da endoutrinação que um ensino estruturado confessionalmente possa comportar, instalando na escola um qualquer culto e não se confinando a uma perspectiva cultural (Ibidem). Mas, nestes assuntos, também a neutralidade almejada é um mito, porque utópica e até ucrónica. Por vezes até com o medo (talvez compreensível) de possíveis distopias. E é tal porque, não determinar o que quer que seja, é determinar alguma coisa, ou seja, é supor, determinar, considerar *bom* ou útil ou intelectualmente honesto, conceber ou fazer algo (ou não) de uma determinada forma ou desde um ângulo específico de abordagem. Há sempre uma polaridade, um pendor, uma eleição e adesão (com as rejeições correspondentes) de uma determinada *bondade*, patente ou latente, e uma *maldade* suposta na visão diametralmente oposta ou pelo menos diferente. E se todas as opções forem mesmo boas, haverá umas *melhores* que se preferem e outras *piores* ou *menos boas* que se preterem.

Então, como fazê-lo? A questão dos modelos teima em recidivar. O autor que vou seguindo (Debray, 2002a) sugere como tábua de salvação a recuperação das disciplinas escolares existentes para, transversalmente e multidisciplinarmente, abordar o facto religioso, sem o tornar objeto reificado, mas iluminando-o, partindo da vida concreta. Temos, pois o estudo do facto religioso como *objeto de cultura* e não *objeto de culto*. A Declaração de Toledo (2007) lançou alguns *princípios orientadores* sobre a problemática, mais numa perspectiva de direitos humanos e de inclusão. Ideias fundamentais que

respigamos: a recomendação da avaliação dos currículos existentes nas escolas públicas que abordam o ensino sobre religiões e crenças com o objetivo de determinar se promovem o respeito pelos direitos à liberdade de religião e se são imparciais, equilibrados, inclusivos, adequados à idade, sem preconceitos e se atentam a padrões profissionais; sobre se o processo de implementação de currículos sobre a religião e as crenças é sensível às crenças e religiões das comunidades locais; se existem profissionais competentes para ensinar sobre as religiões e as crenças, no respeito pelos direitos humanos, em particular a liberdade de religião e de credo. Ainda do mesmo texto: os alunos devem aprender acerca da religião e dos credos no respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pelos valores cívicos; o ensino sobre as religiões e o credo é uma responsabilidade importante das escolas, mas não deve prejudicar ou ignorar o papel das famílias e das organizações religiosas na transmissão de valores às gerações futuras (*maxime*); se este ensino for obrigatório e não for suficientemente objetivo e não for possível o equilíbrio e a imparcialidade, pode ser satisfatório reconhecer direitos adquiridos aos pais e alunos desde que seja salvaguardada a via da não discriminação; os *curricula* sobre o ensino da religião e dos credos devem ser sensíveis às diferentes manifestações locais de pluralidade religiosa e secular encontradas nas escolas e nas comunidades a que servem.

Mais próximo de nós a reflexão também existe, diversificada, publicada ora no âmbito da teologia, ou das religiões, ora no campo específico da educação¹⁹. Uma vez a favor da inclusão, outras em clara oposição ou apresentando dúvidas tais que parece ser melhor não proceder a alterações. Campeiam a apologética comprometida confessionalmente ou a rejeição e exclusão mais liminares, a que não são alheias agendas ideológicas, políticas ou outras, frequentemente eivadas de estereótipos resultantes de experiências vividas. A argumentação é de tipo jurídico, ou de tipo antropológico-filosófico, ou cultural, ou de natureza curricular. Noutra parte desta investigação abordarei a posição que entendo ser mais equilibrada de D’Orey da Cunha (1997) e a “pertinência cultural do ensino da religião” de Carlos Moreira (2013), cujo ensaio mereceu o Prémio Liberdade Religiosa 2011, atribuído pela Comissão de Liberdade

¹⁹ Parece-me relevante o trabalho desenvolvido na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por Paulo Mendes Pinto: múltiplas iniciativas, publicações, diálogo inter-religioso, etc., embora seja de tal modo abrangente que corre o risco de algum síncretismo.

Religiosa, dependente do Ministério da Justiça, entidade supraconfessional e, portanto, insuspeita por definição.

Mas, quem vai ensinar, se o sistema é aconfessional e o estado incompetente nestas matérias? Arriscamos as igrejas e as confissões, sob risco da endoutrinação, do proselitismo, da exclusão dos diferentes (Debray, 2002b)? Avançamos pela transversalidade, superando as reticências que agora apontamos, mas entrando nas áreas do senso comum, da falta de conhecimento especializado, supostamente subsumindo a religião como facto de cultura para evitar que educativamente seja objeto de culto (Debray, 2002b)? Ficamos pelo comummente aceite, sob pena de nada adiantarmos ao conhecimento da rua e da comunicação social e, portanto, desvirtuarmos o seu carácter curricular, cientificamente validado? Socorrendo-me de sememas *youngianos* (Young, 2010c; 2011) perguntaria: e quem são os mediadores desse ensino? Optamos por disciplinas, enquanto veículos de *conhecimento poderoso*? Uma coisa é certa: acautelando a natureza e missão da escola e do currículo, mas também da liberdade, da equidade e da inclusão, sabendo a escola deve educar todas as dimensões humanas (Delors, 1996), uma escola sem uma abordagem curricular desta realidade, não enquanto ensino de natureza confessional e intenção proselitista ou apologética, mas enquanto dimensão que ajuda a compreender o mundo em que vivemos, sem discriminar o diverso e respeitando a sociedade em que nos inserimos (Declaração de Toledo, 2007), será sempre uma escola sujeita a derivas discriminatórias. Para qualquer religião.

Neste campo, a comodidade da pretensa neutralidade é uma ilusão e uma armadilha. Pode sossegar-nos momentaneamente, mas acabará sempre por se revelar insatisfatória ou deformadora. Pode demonstrar intolerância e rejeição latentes, escondidas, dissimuladas ou até convenientes e pode abrir espaço *ao baldio educativo*, ao currículo oculto, que sob uma declarada equidistância, poderá propalar interesses, ideais, valores e concepções, forçosamente endoutrinadoras. Como proceder? A pergunta repete-se...

Sabemos que, historicamente (e com profunda influência, entre nós), o Cristianismo, sobretudo na sua leitura católica, determinou os valores no passado, mas que hoje se encontra em fase de perda de influência (Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997). Por outro lado, sublinham estes autores, uma vez que a escola é aconfessional, deve incluir a pluralidade de crenças, ideologias e estilos de vida e assim, ser aberta e plural, sem privilégio de qualquer opção confessional, ideológica ou religiosa, pelo que deve possibilitar uma disciplina de religião enquanto opção (Ibidem). E se olharmos para

EMRC, disciplina assumidamente confessional? Tem pertinência curricular, é inclusiva? Que conhecimento necessário e socialmente importante comporta?

“A competência sobre a religião pode definir-se como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem à pessoa situar-se de forma adequada ante as manifestações do religioso presentes à sua volta” (Artacho-López, 1989, pp. 29-30).

1.2.3. Reflexões do investigador

Será pacífico admitir este princípio.

“Não acreditamos na escola *neutra*; menos ainda na educação assim adjetivada. Também não acreditamos na escola e educação *dogmáticas*”. (Blanco, 1997, p. 448. Itálico no original).

Há acordo generalizado em evitar o privilégio, a discriminação, a desigualdade no acesso ao currículo, o respeito pelo diverso e pelas minorias. Mas em nome destas atitudes diante da realidade, não devemos ocultar ou tratar de forma igual o que é diferente, descontextualizar-se da realidade social. Contruir um currículo será sempre objeto de tensões, de debate, de conflito. E os poderes que pervadem a sociedade podem exercer a sua influência, fazer valer os seus pontos de vista por quaisquer interesses, preconceitos ou visões do mundo. (Young, 2010a; 2011).

Também se deve ter em atenção que as orientações das políticas educativas podem não coincidir com os anseios, as perspetivas, as memórias e a culturas presentes na sociedade. Seria um ato de cegueira esquecer ou menosprezar a realidade. O estado deverá ser agente de regulação, mantendo equilíbrios, garantindo os direitos fundamentais de todos, a justiça, o bem comum. Mas o estado, se democrático, não os outorga, nem os pode impor (Pinto 2018, 2019). Caso contrário, supor a neutralidade neste(s) campo(s) da educação, implicaria não ser neutro e poderia abrir espaço a intolerâncias militantes, rejeições latentes, reducionismos convenientes (Pereira, 1997).

“Os grandes movimentos que excluem a Religião e a Filosofia assumem eles próprios as características de religiões e igrejas com as respetivas hierarquias, seitas, templos e rituais” (Dias, 1997, p. 532).

Daí entender que uma confessionalidade declarada (religiosa ou *laica*) seja um ato de corajosa transparência nos propósitos, nos conteúdos, no referente enformador, na identidade originária e na práxis processual. E o estado deve, em nome da liberdade dos pais e dos interesses dos alunos, abrir portas, de forma regulada (por exemplo pela Lei da Liberdade Religiosa). Não propô-la, mas garanti-la efetivamente! No caso concreto de EMRC até pode ser que na sua *confessionalidade* declarada *esteja sua a força* (P-2014),

pode ser esse o seu crédito positivo (*sabe-se ao que se vai*) e até negativo (*sabe-se por que não se quer ir*), uma vez que não há dissimulação (Fernandes, 1997). E isto valerá para qualquer confissão religiosa ou até para nenhuma (Lei nº 16/2001, Debray, 2002b). Uma confessionalidade declarada será mais valia no sentido de uma proposta claramente identificada, transparente, com propósitos humanístico-culturais límpidos, no respeito pelos interesses de pais e alunos e pela legalidade instituída, no quadro de um currículo democrático, inclusivo e sem complexos.

Neste sentido, o que pode preocupar, não é a confessionalidade assumida de em EMRC, mas a eventual a exclusão da *bondade* do diferente, ainda que se admita a legitimidade da sua existência; o que preocupa é o *ideocentrismo* que subalternize opções e mundividências diferentes, situando-se altivamente no topo de uma hierarquia onto-ética e que se imponha como *o modelo*, uma práxis como *a práxis*, uma visão do mundo, da vida e do Homem, como *a única visão* válida à qual todos deveriam aderir ou, pelo menos, com a qual todos deveriam concordar. Ora, respeitar o diferente, não é tolerar, com a carga negativa que o tolerar comporta; antes é a necessidade de pôr-se ao mesmo nível em todas as dimensões da realidade, mesmo que se acredite que seja melhor a opção própria. O que repugna é a endoutrinação intencionada ou latente de formatar o outro e de lhe impor modelos, por mais que se fale de sãs e ajustadas propostas. Uma educação moral e religiosa ou do religioso²⁰ pode não conter um propósito confessional (endoutrinamento²¹ acrítico, proselitismo). Temê-lo pode ser a expressão de preconceito (Cunha, 1997); a suspensão da decisão ou a discussão infinda do que separa uns e outros, com a complacência e até hipocrisia dos académicos, dos sindicatos, dos políticos e outros mais (Fernandes, 1997), pode ser obstáculo à procura daquilo que une (Marín Ibáñez, 1997) e liberta (Reboul, 2000).

“vale a pena ensinar o que une e o que liberta (...), o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível [e o que] permite expressar-se e pensar por

²⁰ Postulo que uma educação *religiosa* ou *do religioso* é sempre *religiosa*, na medida em que se configura a um referente tido como absoluto. Por recurso *acontrario*, não se levantam problemas a uma *educação ético-moral* ou *da ética e da moral*, educação filosófica ou da filosofia, educação política ou da política e por aí afora.

²¹ O lexema *doutrina* adquiriu alguma conotação pejorativa. Seria interessante uma repriminção do termo e da sua beleza originária, próximo do conceito de currículo enquanto ensino, conhecimento ou conjunto de conhecimentos a ensinar: do latim *docere*, ensinar, a doutrina seria o *corpus* de conhecimentos a transmitir. Vivemos rodeados de doutrinas (sem quereremos ser doutrinários): na vida quotidiana, mas também na ciência. Aliás, este conceito *puro* de doutrina, a meu ver, pode aproximar-se do conceito de paradigmas de Kuhn (1998), enquanto *corpus* de conhecimento estruturado e consensualizado por uma determinada classe científica (ou ideológica) durante um determinado período – o da vigência aceite de um dado paradigma.

si mesmo. Quanto à educação moral, ela não consiste em tornar as pessoas ‘conformes’, mas em libertá-las daquilo que as domina e as cega» (Reboul, 2000, pp.81-82).

Deixar tudo como está, com o receio do diferente ou do que não se pode controlar, pode abrir o campo da educação a um populismo oculto (Fernandes, 1997) ou descarado, ou àquilo que agrilhoa e que dissente.

Estas reflexões muito pessoa(l)i(zada)s podem aplicar-se à questão da presença de uma educação moral e/ou religiosa na escola, seja de natureza disciplinar, seja de natureza transversal. A escola é instituição curricular, intencionalizada e não um *happening* educativo. Terá de ter sempre um racional que sistematize, intencionalize, oriente, teleonomize o currículo e o operacionalize em contextos diversos. Mesmo com os valores, que devem ser explicitados, clarificados, criticados, *racionalizados*, sendo que um racional é sempre e também uma polaridade, mas explicit(ad)a (Fernandes 1997).

Também nestes campos, oscilamos numa tensão bem real entre a aconfessionalidade e incompetência (no duplo sentido de que não lhe é cometida essa missão ou seria doutrinário, nem tem o conhecimento especializado para o fazer, ou seria arbitrário) do Estado em programar a educação e a eventual entrada das confissões, das ideologias e filosofias mais diversas, ou de outras agendas, na Escola: culto ou cultura, laicidade ou confessionalidade, “educação do caráter”, “clarificação de valores”, “desenvolvimento cognitivo-moral”, factos, fenómenos ou tradições, orientações curriculares *top-down* prescritivas e uniformizadores ou fidelidade aos contextos numa construção curricular *bottom-up*, fé e crenças ou discussão e argumentação científicas, mediação por agentes e conhecimento especializado ou abordagem desde outros conhecimentos?

Como compaginar todas estas tensões com uma almejada educação ou formação integral? Omitindo ou subalternizando a questão axio-ético-moral e a questão religiosa? Desidentificando as tradições e as culturas locais? E que aprendizagens se podem fazer a este nível e que contribuam, efetiva e positivamente, para a formação pessoal e social dos futuros cidadãos? Se o Estado se declara incompetente em matéria religiosa (aconfessionalidade) e em matéria axiológica-ética-moral (não pode programar uma moral da educação) e apenas deve garantir a legitimidade democrática que lhe é outorgada pela sociedade, se estas áreas são deficitárias na organização, implementação e operacionalização, nos desenhos e planos curriculares e na organização do processo de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis de decisão (macro, meso e micro), com o crescente risco do(s) currículo(s) oculto(s) ferirem ou perverterem os *curricula* prescritos,

então e na linha da Declaração de Toledo, nada como respeitar as culturas e tradições locais, respeitar o direito de cooperar com os pais na educação dos filhos (DUDH, 1948; CRP, 1976; LBSE, 1986). Só assim se promove uma autêntica liberdade de ensinar e de aprender (Cunha, 1997), aumentando e efetivando a liberdade de oferta e de escolha (Fernandes, 1997), promovendo o pluralismo e a contextualização através de uma diferenciação e flexibilização curricular real e efetiva e não simplesmente decretada. Neste sentido urgirá descentralizar a educação, a fim de evitar a uniformização, atentar aos contextos e adequar às culturas locais (Gaspar & Roldão, 2007). Embora esteja sempre presente que, se urge respeitar o pluralismo, sobretudo religioso (Aparisi Laporta, 2006), não se pode esquecer a dificuldade em efetivá-lo em contexto escolar (Pintassilgo, 2013).

Acresce ainda que a tão disseminada convicção de que *tudo é relativo* e, portanto não se pode eleger ou privilegiar um modelo ou uma orientação educativa quando ao religioso e ao axio-ético-moral, pode redundar em argumento falacioso, ou seja, compromete o que quer afirmar pois está-lhe implícito que esta asserção é sempre válida independentemente das circunstâncias, ou seja é absoluta, pelo menos ao nível da lógica formal. Daqui ser minha convicção que a EMRC ser apropriada uma confessionalidade identitária inequivocamente assumida, seja verdadeiramente clarificadora dos referentes que a estruturam e identificam. Trata-se, pois de honestidade social, epistemológica, educativo-curricular também. O mal pode estar em não saber ou não querer saber que há outros rumos e outros sentidos, igualmente válidos, possíveis e respeitáveis, com que se deve dialogar e articular na busca do que nos comunga e no respeito pelo que nos distingue e separa, sem preocupações de ascendência moral e ontológica.

Castilho afirma que uma educação de valores plural e tolerante...

... “não pode basear-se na oferta de modelos personalistas fechados, mas no desenvolvimento das capacidades intelectuais e afetivas, de modo que cada indivíduo possa alcançar um elevado grau de maturidade e autonomia na assunção de seu universo pessoal de valores. (...) Mais do que transmissão de valores, a tarefa educativa deve dirigir-se no sentido de dar possibilidade aos estudantes de avaliar os valores inerentes às suas ações, de adequar o seu comportamento aos seus valores explícitos, ou, em todo o caso, de ser capaz de analisar as suas próprias contradições” (Castilho, 1997, p.238).

Concluindo este capítulo, algumas observações à Declaração de Toledo (2007) que, penso, porão algum equilíbrio e bom senso na tensão a fim de evitar radicalismos, sempre redutores, privilégios excludores ou ausências cómodas. Os seus *princípios orientadores* (antes já referidos) não pressupõem ou advogam valores à partida? Na sua implementação

não se rejeita já o moralismo, o proselitismo, a parcialidade, a endoutrinação, advogando-se a objetividade no ensino sobre a religião? Ou seja: postulam-se valores para todos, ainda que só se lhes chamem *princípios*... Algo me parece muito claro nesta Declaração: sem uma abordagem ao religioso, a escola e a educação ficam mais pobres e as gerações futuras menos apetrechadas intelectualmente e civicamente para um exercício informado da sua cidadania.

CAPÍTULO 2 - O currículo: múltiplos olhares à volta da moral e da religião no contexto curricular – a revisão da literatura

Para começar, uma metáfora²².

No Norte se Espanha, perto da cidade de Burgos, existe o mosteiro de São Domingos de Silos, um dos mais belos exemplares do românico, cujo *ex libris* é o claustro. Este quadrilátero, em cujo interior se situa um jardim, tem dois níveis de galerias formadas por 6 dezenas de arcos. No jardim encontra-se, em posição descentrada, um magnífico cipreste que pode ser visto a partir de qualquer dos arcos, superiores ou inferiores. Quem observa a árvore, sabe que apenas pode ver parte dela: baixa ou elevada, em plano picado ou contrapicado, mais de perto ou distante; sabe também que terá de mudar de arco para ver outras partes da árvore que não são vistas; sabe ainda que a observação da árvore depende da luminosidade daquele dia preciso em que faz a observação. Mas tem a certeza de que outros observadores, que vêm outros aspetos da árvore por si não vistos agora, estão a olhar para a mesma árvore e que ela é muito mais do que aquilo que está a ver. Por essa razão, nenhum observador pode absolutizar a sua perspetiva (e, por maioria de razão, não deve demonizar pontos de vista diferentes), sob risco de confundir, o ramo pela árvore, a parte pelo todo. Humildade e honestidade intelectual exigem-se para que o pequeno contributo de cada um permita a aproximação ao conjunto, à totalidade.

Por razões de economia já nem se põe a questão de ser um cipreste ou outra árvore qualquer, nem se refere o clima que condiciona o seu crescimento e pujança, nem se faz caso do chão e dos nutrientes de que a árvore se alimenta. Trata-se daquela árvore precisa e não de outra, condicionada obviamente pelo solo onde se enraíza e pelo clima envolvente ou até pelos eventuais cuidados do jardineiro.

Assim o currículo, essa magnífica árvore da tarefa educativa²³.

A Educação como atividade humana constitui-se como um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia. Neste registo, as Ciências da Educação são entendidas como o resultado da interpenetração e entrelaçamento destes múltiplos discursos científicos, por

²² Inspirada no teólogo católico Otto Hermann Pesch (Pesch, 2000).

²³ A metáfora será retomada à frente e de forma recorrente.

vezes convergentes, por vezes ignorando-se mutuamente, por vezes antagónicos. (Afonso, 2014)

Não sendo pretensão do capítulo anterior esboçar um quadro teórico que forneça as constantes que estruturam o trabalho empírico, a sua tessitura e os argumentos invocados exprimem já um certo olhar do investigador e têm um carácter propedêutico. De facto, a análise feita revela um posicionamento autoral que perseguirá e arquitetará o desenvolvimento deste estudo.

Olhando para as teorias do currículo e múltiplos autores, poderíamos dizer com um certo sarcasmo, mas também alguma crítica, que ainda há mais estrelas no céu. De facto, tendendo às diversas *genealogias curriculares* (Schubert & ali. (2007), a começar pelo século XIX, reparamos que apenas estamos a abordar os autores confinados a um espaço que poderíamos denominar algo-saxónico. Deveríamos ter também presente que haverá muitos outros teorizadores, de línguas, tradições e culturas diversas. Mapear o currículo e suas teorias será certamente tarefa complexa (Archambault & Masunaga, 2015; Silva, 2005).

Daí que nesta investigação tenha optado por perscrutar o pensamento curricular dos autores consensualmente mais (re)visitados, tendo sempre por horizonte e critério decisivo de seleção o objeto em estudo e a questão matricial que lhe está subjacente e lhe é concomitante, bem como os objetivos do mesmo. No fundo estou a optar por me situar num dos arcos do claustro, talvez mais do que num; talvez mesmo apenas de uma nesga e, desde aí, observar a porção de árvore que me é dado ver: um olhar sobre o currículo vertido no P-2014.

O que se ensina e a quem? Temos o currículo como questão social. Se se postula que o conhecimento é necessário para todos (Young, 2011), cabe perguntar: tudo igual para todos? Mas se somos diferentes todos, podem cometer-se sérias injustiças que acarretarão desigualdades reais. Daí a emergência da diferenciação (Sousa, 2012), talvez a única forma de tratar cada um como de facto é (e não como ser puro, médio ou ideal, que não existe nas pessoas concretas e é pura abstração), garantindo, simultaneamente a equidade: a educação é direito de todos (DUDH, 1948; Unesco, 2000) e não privilégio de alguns, sejam eles poderosos socialmente ou mais capazes e dotados naturalmente. Diferenciação, será tornar real para cada um o que é dado como um corpo de conhecimentos necessários a todos (Roldão, 2003a).

Deve o currículo reproduzir os padrões sociais estabelecidos (conhecimentos, normas, valores, habilidades, ferramentas mentais, etc.), numa lógica do tipo *top-down*, centrado naquilo que a sociedade entende por necessário ensinar para assegurar a sua sobrevivência, definindo o que é bom, belo, verdadeiro, justo? Deve ensinar e para todos igualmente, para que o aprendente se torne pessoa e cidadão de pleno direito, membro inteiro de uma dada sociedade? Interessa o que a sociedade quer e espera de cada cidadão como uma parte e o todo (Aristóteles, 1984), fazendo com que o pessoal e individual seja gerido em função do coletivo? O bem coletivo prevalece sempre sobre o bem individual? Quem tem mais poder e conseqüente influência na definição do que se considera necessário? Todos sabemos que a elaboração do currículo e a seleção de conhecimentos a ensinar começam sempre por uma tomada de posição sobre questões filosóficas relativas aos fins da educação e sobre questões sociológicas relativas ao tipo de sociedade que temos e somos e que queremos ter e construir. Há uma relação estreita entre o currículo e a cultura, explicitada pela priorização e seleção de aprendizagens, influenciada pelos modos de pensar, as exigências económicas, as necessidades e anseios daquela cultura em que o currículo é elaborado

Ou deve centrar-se nos alunos enquanto aprendentes com direito à educação, a uma formação pessoal e social que lhes permita realizarem-se como pessoas e cidadãos autónomos, responsáveis, competentes, civicamente intervenientes e solidários (LBSE, 1986)? E que tem a escola, enquanto instituição curricular, para oferecer? O que ensina a escola é o que os alunos precisam de aprender? Estamos numa lógica curricular de tipo *bottom-up*: interessa que os alunos realizem aprendizagens que partam da sua memória, das suas experiências, da sua cultura, dos seus interesses e necessidades (enquanto indivíduos e como inter-relações, dado que o coletivo ganha sentido se cada parte estiver articulada com o todo)? Onde e como encontrar o equilíbrio, ainda mais no caso da educação em valores e da educação da dimensão religiosa do humano? Qual a lógica curricular que deve prevalecer para que o todo dê sentido a cada parte e cada parte ajude a constituir o todo?

Sob o ponto de vista metodológico procurei, obviamente, ser fiel ao pensamento de cada autor ou escola, quer na literalidade de cada texto, quer nas mensagens claras ou subliminares que possa ter, não traíndo o espírito do texto nem do ideário dos seus autores, subvertendo sentidos, fazendo ilações ilegítimas, distorcendo a intencionalidade comunicativa. Contudo, não me furtarei à interpretação, a leituras pessoais e a

comentários críticos, sempre que entenda por oportuno, para não correr o risco de reduzir a revisão da literatura a um “mosaico de citações”, fiel, sem dúvida ao texto, mas muito pouco abonatório da competência investigativa do autor, pondo em risco a recriação, a reconfiguração, a reconstrução de um pensamento ou conjunto de pensamentos que se tornem instrumentário teórico para prosseguir os objetivos deste estudo.

Reforço: de cada autor hauri apenas aquilo que, em meu entender, se ajusta como hermenêutica para o objeto, questões e objetivos desta investigação. Late aqui uma taxa ineliminável da especificidade da visão do autor, o que não significa, a meu ver, exclusão ou esquecimento de outras perspectivas. Decorre apenas de opções metodológicas e epistemológicas, condicionadas certamente pelas questões e objetivos e, também, pelas experiências do investigador e pelo capital acumulado, sem descuidar o rigor e o zelo na investigação.

Com a revisão da literatura feita neste capítulo, permitiu-se-me...

“o desenvolvimento ou adoção de uma estrutura conceptual específica, a partir da qual o objeto de estudo [foi] definido e o problema e as questões de pesquisa [...] formuladas” (Afonso, 2014, p. 51).

2.1. O estado da arte e literatura publicada sobre o P - 2014

A propósito do objeto deste estudo, são-me desconhecidas publicações a propósito, na área dos Estudos Curriculares, excetuando a dissertação de Silvino Oliveira (Oliveira, 2014) focalizada no âmbito da multiculturalidade e no contributo de EMRC para uma educação multicultural. Também tendo como p(1)ano de fundo o P-2104, existe um estudo com natureza mais quantitativa (Gonçalves, 2016) que incide sobre as perceções dos alunos acerca da importância de EMRC na escola pública e sobre o perfil do seu professor. Mas a vigência do p-2014 ainda é razoavelmente curta... No âmbito das Ciências da Educação, conheço duas dissertações de mestrado, uma sobre o ensino da Religião nas escolas públicas (Martins, 2003) e outro de temática próxima (Silva, 1995).

Existe grande produção no âmbito da Teologia (Antropologia, Ética e Moral Teológicas, Filosofia, Sagradas Escrituras e outros campos de estudo), como consta do repositório da Universidade Católica, com origem nos relatórios da Prática de Ensino Supervisionada para professores de EMRC. Também existe literatura avulsa, sobretudo ao nível da opinião, em revistas teológicas e pastorais que não importará aqui referir, até porque o circuito dessas comunicações, de âmbito muito reflexivo, é muito fechado e

interno à ICR ou, quando muito, apenas de publicação para o grande público. Para além do ensaio sobre a fundamentação cultural do ensino da religião, Prémio Liberdade Religiosa 2011 (Moreira, 2013).

Fazendo um apanhado das conclusões dos trabalhos cujo campo de estudo já foi o P-2014, afigura-se-me pertinente dizer quanto segue. Quanto ao trabalho sobre a multiculturalidade, as conclusões são parcas, mas constata-se que as questões, preocupações e metodologias de trabalho atinentes à multiculturalidade estão presentes no texto do P-2014 (mesmo não sendo intenção ou propósito diretamente querido), havendo oportunidades para uma educação multicultural; quanto ao trabalho dos professores, porque realizado em contextos onde a multiculturalidade é um facto premente, também aqui há uma sensibilidade e preocupações fortes. Todavia, parece haver trabalho a fazer, tanto a montante, na eventual revisão futura do programa, como a jusante, investindo numa formação mais especializada juntos dos professores. Uma dificuldade: o autor trabalhou sobre um “programa em fase de experimentação” que pode ter sofrido ulteriores aperfeiçoamentos ou alterações e, por vezes, é um pouco difícil certificar-se se se trata do P-2014 ou ainda do P-2007. A questão da multiculturalidade tem pertinência curricular, parece-me óbvio, embora entenda que é colateral em relação a esta investigação, até por tratar apenas de um aspeto parcial da pertinência curricular de EMRC.

Quanto à investigação de Luís Gonçalves (Gonçalves, 2016), uma das conclusões a que chega é que muitos alunos não se inscrevem na disciplina, seja pela sobrecarga de horário em relação aos alunos não inscritos, seja pelo facto de muitas das temáticas abordadas não serem apelativas, com conteúdos de “pouco interesse” para si, apesar de afirmarem a relevância de EMRC. Outra conclusão é a percepção de que os alunos e famílias (supostamente de pertença católica) não fazem uma distinção clara entre Catequese e EMRC, pesem todas as declarações dos responsáveis pela tutela da disciplina. O autor aponta como razão desta confusão o facto de EMRC e Catequese serem centralizadas eclesialmente no mesmo organismo central, frequentemente com os mesmos protagonistas, o que não favorecerá a clara distinção pretendida.

O estudo não conclui e até parece ser contrariada a opinião de que, quanto mais baixo for o nível de instrução / formação das famílias, tanto maior será a razão para se matricular em EMRC, na linha da crítica marxista da religião como “ópio do povo” proletário, pondo em causa a tese de que a EMRC seja forma de domínio dos poderosos

sobre os mais fracos. Por outro lado, verifica-se que EMRC é a única disciplina do currículo (2016) “que apresenta conteúdos de educação para os valores de forma objetiva e concreta”, mas que os alunos perdem tempos livres para a poderem frequentar. Daqui o autor sugerir que as direções executivas devam comprometer-se com a disciplina, não só pela importância crescente do seu conteúdo, mas também na questão dos horários para que a frequência de EMRC não aparecesse como um “castigo”. Sugere ainda aos responsáveis pela formulação do currículo de EMRC uma maior atenção aos princípios da Declaração de Toledo para reforçar a curricularidade da disciplina e sua relevância educativa. Propõe também que antes de qualquer eventual alteração futura do P-2014 se proceda a estudos e se ouçam as pessoas, sobretudo os alunos. Não porque se advogue serem os alunos a definir o currículo de EMRC, mas porque seria *interessante* saber se esse currículo corresponde às suas necessidades e interesses. Também este estudo não encaixa na investigação em curso, embora tenha fornecido dados pertinentes para o enquadramento histórico da problemática de um ensino confessional num currículo laico.

Rareia, pois, a produção científica a este nível que supere eventuais apologéticas legitimadoras. Pelo que urgiu a necessidade de fazer um *recuo de zoom*, procurando descobrir e haurir, no pensamento especializado, vetores de análise que permitissem levar por diante a tarefa a que me propus. Existe, assim, algum problema relativamente a fontes especializadas no domínio curricular, neste campo estrito da Disciplina de EMRC e, por maioria de razão, do seu currículo como se configura no P-2014. De resto, pelas minhas averiguações e como acima se disse, rareia em relação a toda a disciplina: não tenho notícia de estudos recentes, aprofundados e sistematizados, sobre o ensino confessional, aparecendo apenas como asserções epifenoménicas. Além do mais as reflexões de natureza mais curricular e no âmbito das Ciências da Educação, quer nacionais ou internacionais, geralmente esquecem as orientações eclesiais e podem enfermar de memórias e experiências pessoais e de estereótipos preconceituosos.

No âmbito da Teologia, também não é muito proteica a produção científica, situando-se mais ao discurso desde os normativos eclesiais (DGC, CEP e conexos...), a reflexões de âmbito ético-teológico ou jurídico, opiniões mais ou menos fundadas²⁴. Nos repositórios das diversas Universidades (sobretudo UCP) vão aparecendo alguns trabalhos sobre o P-2014 ou partes/dimensões dele, mas que escapam à ciência curricular.

²⁴ Ver <https://repositorio.ucp.pt/>

É material com dimensão apreciável, mas sempre relacionado com a teologia e ou suas ciências auxiliares. A Universidade Lusófona oferece um Mestrado em Ciência das Religiões tendo no seu repositório algumas dissertações (muito poucas ainda), mas que escapam à especialização curricular, até porque nem parece ser esse o seu objetivo²⁵.

Assim sendo, como proceder, em relação genérica com o currículo e com um currículo sobre valores e religião? Que abordagem, que “olhar(es)” desde o problema e as questões de investigação? O tal *recuo de zoom* e em grande angular, permitiu perscrutar um chão onde construir o edifício investigativo. Nesta abertura de campo foi incontornável abordar dois grandes eixos, quais arquivadas do currículo e suas teorizações. Por um lado, na ótica da relação currículo-sociedade, pois importou a este objeto de estudo saber se a disciplina de EMRC tem alguma pertinência curricular na sociedade em que vivemos, como de resto já se abordou no capítulo 1, mas agora trata-se de saber se a sua existência está curricularmente sustentada. Num segundo momento, na perspectiva da relação com o conhecimento: que conhecimento produz EMRC importante e necessário para os alunos, quais e porque os seus conteúdos se podem considerar curricularmente importantes.

Daqui veio parte da orientação deste estudo, consubstanciada em eixos de análise, depois operacionalizados em categorias que, pela reconstrução e reorganização dos dados empíricos, me proporcionaram a reconstrução interpretativa donde se respigaram as reflexões conclusivas, sustentáveis e sustentadas, porque fundadas em conhecimento que foi sendo construído e produzido.

2.2. Do currículo em geral

Sobretudo por influência das áreas científicas da educação na realidade académica anglo-saxónica, o currículo, enquanto realidade complexa e “socialmente construída” tem vindo a afirmar-se como um *campo de estudo e objeto de teorização* (Gaspar & Roldão, 2007, *apud* Flores, 2017), isto é, como *corpus* epistemológico, com plena cidadania no leque das ciências sociais e humanas, na área específica da educação ou ciências da educação. Sendo objeto de estudo de várias ciências, torna-se ele próprio campo do saber (Roldão & Almeida, 2018b), com metodologias apropriadas, linguagem e códigos específicos, racionais de abordagem ao objeto, com criticidade, sistematicidade,

²⁵ Ver <https://www.ulusofona.pt/mestrados/ciencia-das-religioes>

coerência, unidade, totalidade de referência e com lógica interna. Sem esquecer a sua complexidade. Coexistem, pois duas abordagens epistemológicas: uma, mais francófona, situa a Educação como objeto de estudo em várias outras ciências; a outra, de matriz anglo-saxónica, tende a autonomizar a Educação como campo científico.

Sem querer ir tão longe quanto a escola alemã (Schubert & ali., 2007), fonte donde dimanam posteriores correntes do currículo e da teoria do currículo do mundo euro-americano, os autores revisitados foram selecionados tendo em conta a questão matricial deste estudo: a tensão dinâmica entre um ensino confessional e um sistema educativo público aconfessional. Analisa-se aqui, apesar das múltiplas conceções o pensamento de diversos autores da área (Pacheco, 1996; 2005; Pacheco & ali., 2017; Pacheco & Sousa, 2018; Roldão, 2000; 2005; 2011; 2017; Roldão & Almeida, 2018a; 2018b; Morgado & Pacheco, 2011; Zabalza, 2000, entre imensos outros) a conceção de que o currículo é um construto social (Bobbitt, 2005; Dewey, 2002a; 2002b; 2007; Bruner, 1999; 2015; Delors, 1996; Young, 2010a; 2011; Roldão, 2003a; 2003b) tem como critério as aprendizagens consideradas necessárias à sobrevivência e realização pessoal e que asseguram o direito à educação (Roldão, 2003b; DUDH, 1948; Unesco, 2000), aí incluída a dimensão moral (Castilho, 1997; Marín Ibáñez, 1997; Branco, 1997; Potter, 2002; Bruner, 2015, Delors, 1996 e muitos outros) e religiosa (Debray, 2002a, 2002b; Lafforgue, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d; Moreira, 2013). A adoção deste entendimento, prende-se com a necessidade de um mínimo que nos comungue e convoque e seja *comunalmente* mais aceite, usando o semema de aria do Céu Roldão (Gaspar & Roldão, 2007).

Os autores foram enquadrados cronologicamente e enxertam-se em paradigmas teórico-curriculares e culturais diversos, ainda que de língua inglesa esmagadoramente. É preciso lembrar sempre e mais uma vez a metáfora da árvore. A diversidade de ângulos e perspetivas, sempre parciais e parcelares, mais em macro, mais em panorama, encaixilha a teoria, sem olvidar que cada um dos teorizadores contribui com a sua quota parte para a compreensão/perceção do todo, um todo que é complexo, variado, contextualizado, que inclui muitas vezes posturas opostas. Lembrando o chão da árvore ou mesmo a espécie ou os cuidados dispensados, poderemos pensar também no “chão” do currículo: que pressupostos de natureza social, económica, política, filosófica, religiosa, ético-moral, histórico-social presidem e condicionam a formulação de um dado currículo? Porque se selecionaram uns conteúdos e aprendizagens e não outros? Quem

tem mais voz e poder para determinar a seleção desses conteúdos? E as questões inerentes estendem-se....

Sempre com a questão matricial em p(l)ano de fundo da eleição dos autores, abordarei aqui o currículo e suas incidências sociais, primeiramente, e depois, da relação do currículo com o conhecimento: John Bobbitt e John Dewey, seguidos por Jerome Bruner e Michael Young.

2.2.1. Currículo e Sociedade

Em finais da segunda década do século passado John Bobbitt apresenta o currículo como um conjunto de atividades para o desenvolvimento de capacidades dos alunos que os tornem adultos (Bobbitt, 2005; Paraskewa, 2005b). As aprendizagens a desenvolver na escola devem estar articuladas com as necessidades sociais de cada tempo, ou seja, os saberes curriculares devem adaptar-se e conjugar-se com a realidade, sobretudo quando necessitada de formação especializada. A escola, torna-se uma fábrica que produz indivíduos especializados e preparados para a vida ativa.

Dewey, sensivelmente na mesma época, já não refere a necessidade de transmissão de conhecimento, mas sim da sua descoberta e construção útil, tendo em vista a capacitação dos alunos para integração social, a preparação para os desafios a enfrentar. E essa capacitação passará pelo transformar a escola num espelho da sociedade, por forma a que os alunos possam encontrar desafios idênticos aos do mundo real.

Adiantando e evidenciando já alguma pedra de toque da análise e seus grandes vetores, poderia interrogar se, com Bobbitt, poderá considerar-se que o currículo patente no P-2014 corresponde às necessidades da sociedade e se existe em função dela e para ela (obviamente desde o seu ponto de vista confessional, mas sem se enfeudar a ele). Com Dewey, pode perguntar-se se a vida da sociedade está presente naquele currículo, se ele aborda e ajuda a trazer para a escola as grandes questões sociais, capacitando os alunos para a vida em sociedade.

2.2.1.1. John Bobbitt: um currículo eficaz ao serviço da sociedade

Não sendo o primeiro a pensar as questões à volta do currículo, podemos dizer que terá sido o primeiro a pensar de forma sistematizada e estruturada sobre o currículo

enquanto dimensão estrutural da educação.²⁶ É consensual admitir que já haveria um currículo, mesmo antes de ser cientificamente conceptualizado e teorizado (já haveria mecanismos informais de educação com base em conhecimentos e valores de cada sociedade e cultura e em cada tempo). Mas agora, procura-se, com um racional científico, estabelecer regras para definir o que se ensina e porquê e como e quando e para quê, ou seja, quais serão as aprendizagens necessárias que a sociedade comete à escola. Para se trabalhar o currículo de forma científica é necessário, não tanto atender aos contextos sociais, mas à necessidade de ter *princípios de construção do currículo*:

“Devemos estabelecer princípios fundamentais e empregar métodos científicos ao conceber sistemas de formação” (Bobbitt, 2005, pp. 264-265).

O contexto em que John Bobbitt teoriza é o das transformações económico-sociais ocorridas na mudança de século nos Estados Unidos da América e consequências da 1ª Guerra Mundial (Bobbitt publica o seu *opus magnum* em 1918). As convulsões então ocorridas, sobretudo resultantes da industrialização e da inclusão de minorias, de migrantes e de delinquentes, com a finalidade de os tornar socialmente úteis, vão apresentar novas exigências à escola (Ibidem; Paraskewa, 2005b). A escola tem de capacitar os cidadãos com as habilidades técnicas que a sociedade industrializada e em desenvolvimento acentuado exige. Temos um currículo determinado e conceptualizado pelas necessidades sociais.

“A primeira tarefa do construtor do currículo científico é a descoberta das deficiências sociais que resultam da falta de experiências ao nível da história, da literatura e da geografia. Cada deficiência encontrada é um sinal da necessidade de uma formação orientada; remete para um objetivo delineado, para uma formação consciente. A natureza dos objetivos determinará os materiais curriculares que devem ser selecionados para esta disciplinas” (Bobbitt, 2005, p. 80).

As exigências sociais passam pela modernidade industrializada, preocupada com a produção, a eficiência dos processos e a eficácia dos resultados. Quais seriam as finalidades e os objetivos da educação escolar?

“A educação deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados [e] deve enveredar (...) pelo progresso social” (Ibidem, p. 37)

E nesse contexto, Bobbitt estruturou a sua teoria sobre o currículo com base nas teorias organizacionais do trabalho e da produção industrial, elaboradas desde uma base

²⁶ A noção de *currículo* será tão antiga quanto a de educação, mas o lexema terá sido formalmente associado às questões da educação, enquanto conjunto de assuntos a estudar, em 1633 na Universidade de Glasgow (Pratt, 1980). Anteriormente, na *Didactica Magna* de Coménio (2006), já o semema estava presente.

científica por Taylor (*apud* Paraskewa, 2005b). Assim a escola tem o propósito e deve organizar-se como uma empresa ou fábrica: deve preocupar-se com aquilo que a sociedade necessita, com critérios de eficiência e eficácia e com uma organização racional-científica do trabalho. Ao contrário da educação anterior, enciclopedista e intelectualista com acumulação de conhecimento por memorização, esta escola deve preocupar-se com as *manualidades* uma vez que a sociedade precisa de operários competentes (Paraskewa, 2005b).

O currículo estrutura-se então desde a sua função e pertinência social sendo que a função das disciplinas é uma questão mecânica, de organização simples, sequencial e articulada de conhecimentos, de forma padronizada, repetitiva, com regras límpidas e uma clara divisão de tarefas e com listagens de assuntos a estudar, organizadas logicamente, a ensinar pelos professores e a aprender pelos alunos (por memória). Tal qual como na fábrica de produção massiva. Com este fim, a escola deve selecionar os resultados a alcançar (plano), a melhor forma de lá chegar (método) e ser capaz de os *medir* (avaliação). É assim que se deve organizar cientificamente o trabalho escolar, pois a “era da ciência exige exatidão e especificidades” (Bobbitt, 2005, p.73): construir ou definir o currículo seria selecionar as habilidades requeridas pela sociedade para os cidadãos e organizar os conteúdos e os métodos que possibilitassem a aprendizagem e o domínio dessas habilidades (Paraskewa, 2005b).

“O currículo pode, por conseguinte, ser definido de duas maneiras: 1) abrange o leque de experiências orientadas ou não orientadas, referentes ao desabrochar das capacidades do indivíduo; ou 2) as séries de experiências de formação conscientemente orientadas de que as escolas se socorrem para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento do indivíduo” (Bobbitt, 2005, p. 74).

A construção do currículo seria uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na conceção de que o ensino estava centrado na figura do professor (técnico capacitado e eficiente), que transmitia conhecimentos específicos aos alunos. Com este currículo a escola entendia-se como base da sociedade, estando ao seu serviço e das suas lógicas e necessidades. Assim, os alunos seriam a matéria-prima a ser modelada pelos professores e sua capacidade técnica e de controlo de produção, com vista a resultados (os cidadãos), por processos eficientes, rendíveis e racionais; os produtos teriam de cumprir as estipulações impostas pela sociedade. Na lógica da produção em massa, também este currículo devia empregar métodos eficientes para todos os alunos, para que se tornassem adultos capazes de tomar o seu lugar no aparelho de produção de

forma eficiente. Ou mesmo, esta capacitação e eficiência, já não no futuro, mas na própria vida concreta das escolas, pela reprodução das habilidades dos adultos.

É um modelo técnico-racional de organização e da relação do processo-produto com ênfase na eficácia e na produtividade, através de processos de gestão científica do ensino: alcançar objetivos claros, mensuráveis, observáveis, com um desenho curricular bem ordenado e sequencial.

“...há um plano de trabalho: tomar decisões tais como objetivos exatos e quanto aos materiais específicos e processos a serem empregues. Esta tarefa envolve o desempenho, imaginando o trabalho completo desde o seu início até ao produto acabado. Isto implica procurar um todo científico relativo aos objetivos e aos processos e fazer planos de acordo com as leis da ciência. Uma pessoa deve também experimentar em imaginação cada passo, nas suas várias etapas, verificando se tudo se coaduna entre si e se não há contradição, interferência ou outro obstáculo qualquer (Ibidem, p. 61)

Poderia caracterizar-se o currículo como o conjunto de experiências e atividades que as crianças devem realizar, e bem, para se aproximarem do modo de ser do adulto ideal, inserido na sociedade e capaz de cumprir bem as suas tarefas. Experiências e atividades abordadas por um conjunto de disciplinas e adequadas às necessidades dos alunos, com vista à formação de cidadãos eficientes membros de uma sociedade: para isso, que é preciso aprender? (Paraskewa, 2005b).

“A vida humana, apesar de variada, consiste no desenvolvimento de atividades específicas. A educação que prepara para a vida é a que prepara definitiva e adequadamente para essas atividades específicas. [A descoberta das] capacidades, atitudes, hábitos, apreciações e formas de conhecimento de que o homem necessita (...) serão os objetivos do currículo. Serão numerosos, definitivos e detalhados. O currículo será então a série de experiências que as crianças e os jovens devem possuir por forma a atingirem aqueles objetivos, [a] *série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar* para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2005, pp. 73-74. Itálico no original)

Este currículo assim gizado teve enorme influência e duração na educação. Nomeadamente na organização da escola (tempos, espaços, matérias, avaliação, etc.) por forma a garantir a eficácia e na perspectiva de que assim se resolveriam problemas sociais, uma vez que os alunos, futuros cidadãos, eram forma(ta)dos para tratar de tais problemas quais futuros operários especializados e capacitados para desenvolver as tarefas esperadas; o indivíduo, enquanto tal, na sua singularidade especificidade pessoal seria pouco considerado; interessava tratar do contributo que ele daria à sociedade. Daí a função e as implicações sociais do currículo.

O pensamento de Bobbitt traz ao campo de estudo do currículo e sua conceptualização contributos muito relevantes como, entre outros, a importância dada à

responsabilidade social da escola e do currículo. Um currículo de reprodução e de resposta às necessidades sociais. Por outro lado, a sua teorização ao afirmar que os aprendentes já deveriam ter experiências de aprendizagem como os *adultos que deveriam ser*, ao contrário de outros teóricos posteriores, não dá importância aos dados da psicologia desenvolvimental e da aprendizagem, derivando para a consideração dos alunos, sobretudo os mais novos, como homúnculos.

Acresce estarmos perante uma visão globalizante e totalizante do currículo: Bobbitt fala da formação profissional diversificada de forma a concretizar a educação com uma função de elevador social, tornando os futuros técnicos e operários mais capazes e eficientes no desempenho como cidadãos.

A educação deve “atuar como primeira agência de progresso social, elevando o mundo do emprego ao nível mais alto e desejável [e fazê-lo] educando a geração jovem para que realize as suas funções profissionais de uma forma muito superior à dos seus pais. (...) Como agências de progresso social, as escolas deviam prestar um serviço eficiente (...). A formação técnica especializada visa uma produtividade muito para além da de uma geração pré-científica” (Ibidem, p. 91; 95; 97).

Daí que também aborde a questão da educação para a cidadania, num paradigma próximo da “educação do caráter” e da conformação das virtudes do cidadão com aquelas que a sociedade quer e promove. Para tal é preciso saber o que é ser bom cidadão, o que não pode ser feito de forma vaga, pois a educação deve ser construída com base nos pormenores.

- “O cidadão tem funções a desempenhar. Temos de desenvolver a capacidade para realizar essas funções. [Para isso temos de saber quais são, detalhadamente]. O cidadão deve possuir determinadas atitudes sociais, avaliações e critérios de julgamento” (Ibidem, p. 133).

O caráter totalizante e sistemático evidencia-se quando Bobbitt abarca uma diversidade de aspetos nos quais a educação deve assentar e o currículo se deve estruturar, desde a educação intelectual e enciclopédica sobre as ciências e as humanidades (que já vinha de trás), até à educação das manualidades, desde a preparação para o trabalho até ao lazer, desde o funcional e tecnológico até à educação para a saúde, para a cultura física, para as línguas (“intercomunicação social”), abordando mesmo a questão da relação entre a moral e a religião, designando esta como *essência e suporte* daquela.

“A educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efetiva ação num mundo prático. O indivíduo é educado para desempenhar de uma forma eficiente os trabalhos que lhe são exigidos; para cooperar eficazmente com os seus colegas nas questões sociais e cívicas; para poder manter as suas capacidades físicas num elevado grau de eficiência; para estar preparado para participar em ocupações de lazer adequadas e desejadas; para poder criar devidamente os seus filhos (...); para poder cumprir com as suas relações sociais com os seus colegas, de uma maneira

agradável e efetiva. A educação é a preparação consciente para todas estas questões” (Ibidem, p. 43).

“A religião é a essência da moralidade” (Ibidem, p. 171).

2.2.1.2. John Dewey: um currículo *progressivo* que espelha a sociedade

Se o currículo procurar apenas satisfazer as necessidades da sociedade (sua organização, poderes, interesses...) e se se avaliar apenas pela eficiência/eficácia com que o faz, conseqüentemente teremos uma precedência da sociedade sobre o currículo escolar, o que fará com que a escola acabe por reproduzir e fazer perdurar a mesma organização social em que se realiza. Se não levar à estagnação dessa mesma sociedade, as implicações na mudança das suas estruturas organizacionais serão mínimas. Para Bobbitt parece ser essa a função do currículo: formar cidadãos conformados e aptos à organização social vigente.

John Dewey, cerca de década e meia antes, irá funcionar na coexistência de diversas linhas de pensamento educativo, como contrapeso ou visão alternativa àquela concepção preparadora e conformadora. O contexto em que este filósofo e pedagogo americano discorre é o conseqüente à Revolução Industrial, na transição do século XIX para o século XX e tem muito a ver com o denominado movimento progressista/progressivo, gerado pelo desencanto com as situações sociais vigentes e com a esperança no propósito de transformação da sociedade em sentido democrático. Era o tempo da predisposição para repensar a sociedade e a democracia, gerando justiça social e econômica (Branco, 2014). Ora, para Dewey, homem de causas sociais e políticas, as mudanças a operar naquela direção realizam-se através da democracia (o indivíduo integra o todo social, no qual participa; a democracia configura-se pela participação ativa na vida pública e social); e a reforma social desejada deve decorrer de uma mudança em termos educativos e, portanto, curriculares.

... “[A Revolução Industrial gerou] uma mudança radical das condições de vida [para a qual] só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis” (Dewey, 2002a, p. 22).

Assim, Dewey torna-se o criador da *Escola Nova* (por oposição à escola tradicional, velha de séculos, intelectualista, enciclopedista e mnésica), propondo uma educação que não se resuma à assimilação passiva de conhecimentos, mas uma educação pela ação, ou seja, uma educação capaz de fazer com que o aluno, a partir das suas experiências pessoais, seja o protagonista da resolução de questões e problemas. Trata-se de uma lógica

do pensamento-ação e da centragem da escola e do currículo no aluno e não tanto nas necessidades da sociedade.

“A criança e o currículo são apenas os dois limites que definem um só processo. [A instrução] é uma reconstrução contínua, passando da experiência atual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdade a que chamamos estudos” (Idem, 2002b, p.163).

“Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo” (Idem, 2002a, p. 17).

Segundo Dewey, o futuro da sociedade americana está dependente da construção de um sentido de comunidade, que tenha por base a associação entre indivíduos pertencentes a grupos distintos e capazes de, nessa dialética (capacidade de considerar e de superar pontos de vista diferentes e até opostos), encontrar interesses comuns e constituir novas associações que, simultaneamente, potenciem a sua individualidade. Neste sentido, a educação é fator de inclusão e de congregação da diversidade e, portanto, de criação de uma cultura comum. Desta forma Dewey estabelece uma relação entre democracia e educação, pois é na escola que se aprende a viver em comunidade sendo ela própria já uma comunidade. Realidade que o currículo deve refletir.

Aqui entra o conceito de educação progressiva / progressista (*progressive schools*) assente nas habilidades ou destrezas, no saber fazer, na resolução de problemas e no pensamento crítico, no desenvolvimento de aptidões sociais pela cooperação em projetos em ambiente democrático onde cada um assume as suas responsabilidades pela integração em práticas e serviços comunitários.

“A tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência direta das coisas; põe-na em contacto com as realidades” (Ibidem, p.30).

Desta forma, a educação assenta na participação de cada um numa consciência social, pois cada um é um ser social e a escola é uma forma de vida comunitária, em que se integra informação, onde se aprendem matérias, onde se adquirem e interiorizam atitudes e hábitos. Por isso a educação e a escola são construtos sociais, que integram e devem refletir a própria sociedade. Não se trata de uma preparação para a vida, mas já da própria vida. E os métodos apropriados, devem ser concebidos...

... “em todo o seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramentas para familiarizar a criança com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos que a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer essas necessidades; em suma, como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária ativa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem as lições” (Ibidem, p. 23).

Assim se processa a mudança para uma *escola nova*.

“A introdução na escola de diversas formas de ocupação ativa, (...) toda a essência da escola é renovada. A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Ibidem, p.26).

Este tipo de escola e de educação, determina um método que deverá estar centrado nos interesses dos alunos, que não devem ser considerados como sujeitos passivos e inertes do processo, absorvendo apenas informação e conhecimentos transmitidos e replicados, mas que devem ter participação ativa na integração e transformação desses conhecimentos, ajustando-os ao seu desenvolvimento e interesses e capacitando para a integração social (dividindo tarefas, cooperando e criando espírito social). O aluno torna-se o centro da educação e não o professor ou as matérias a ensinar; é em função dele que as matérias a ensinar e as aprendizagens a realizar devem ser selecionadas. Desta forma a escola está ao serviço da reconstrução da sociedade e é fator de *progresso* social, através do crescimento intelectual e moral do aluno, que se torna força transformadora da sociedade através de ideias, valores, atitudes e disposições que deem sentido e finalidade às aprendizagens.

“A ação é resposta, é adaptação e ajustamento. Não é possível uma atividade completamente dirigida pelo próprio, porque toda a atividade tem lugar num meio, numa situação e com referência às suas condições. Mas, mais uma vez, também não é possível a imposição da verdade do exterior, a inserção da verdade do exterior (...) O valor da riqueza do conhecimento formulado, que forma o curso de estudos, é poder permitir ao educador *determinar o meio da criança* e, portanto, indiretamente dirigir” (Idem, 2002b, p. 177. Itálico no original).

2.2.2. Currículo e conhecimento

As preocupações sobre o currículo, sua natureza e função social, abrem-se agora a um novo campo de teorização: o conhecimento. Não se perde de vista a sua função social, mas exploram-se, na linha de Piaget primeiramente, a relação com a aquisição de conhecimento. Jerome Bruner, psicólogo americano, com a pretensão de superar o mecanicismo do processo de ensino e de aprendizagem veiculado pelo positivismo *behaviourista*, vai lançar questões de natureza cognitivista: *como pensamos e como aprendemos*, são as questões que fazem abalar o paradigma do estímulo-resposta até aí dominante. E vai fazê-lo desde a sua teoria cognitiva, em que o aprendente, mais do que um recetor passivo, é sujeito ativo no processo de conhecimento.

Michael Young tem uma enorme influência na origem do que viria a designar-se por Nova Sociologia da Educação. As questões agora são: que conhecimento é disponibilizado pelo currículo, quem tem acesso a ele, quem seleciona o que se ensina e aprende e o que se seleciona. Daqui nasce a ideia do currículo dos poderosos: quem tem poder(es) na sociedade seleciona, legitima e condiciona o acesso ao conhecimento. Mas Young, algumas décadas depois revê as suas teorias, crítica os paradigmas anteriores (neoconservadores, instrumentalistas e socioconstrutivistas) e centra-se num *currículo poderoso*, que empodera os aprendentes e os envolve na aquisição e produção de conhecimento, definido pelos especialistas do conhecimento.

Também aqui poderia já ser avançada alguma análise. Na senda de Bruner, o P-2014 incorpora conhecimento que trate dos grandes temas e assuntos da humanidade e ajude ao desenvolvimento intelectual dos alunos? Ou, com Young, o P-2014 prescreve um currículo poderoso ou de poderosos para justificar a sua existência como disciplina, é um currículo de acatamento ou de envolvimento?

2.2.2.1. Jerome Bruner: o conhecimento e o currículo em espiral

Jerome Bruner foi protagonista, na década de 1960, de um movimento de reforma curricular (Marques, 2010) que abalou o domínio dos paradigmas comportamentalistas que pervadiam o campo da educação, assentes na observabilidade e mensurabilidade de factos e fenómenos. Ao procurar respostas para as questões *como pensamos e como aprendemos*, viria a concluir que o conhecimento (e, depois, a aprendizagem) não se processa passivamente, como se o aluno fosse um mero recetor de estímulos e dador de respostas *mecânicas*, orgânicas (como advogava o *behaviourismo*), mas como processo ativo com intervenção de interpretações e de processos mentais. Assim, o conhecimento processa-se pela interiorização, transformação e mobilização desse mesmo conhecimento, com uma crescente independência em relação aos estímulos (Bruner, 1999). As suas teorias geraram grandes influências entre nós (Marques, 2010). Liderou o movimento reformista curricular conhecido como *New Academic Reform Movement*, nos Estados Unidos, financiado a nível federal e que se tornou influente em todo o mundo, década de 1960 e 70, caracterizado pelo recurso aos cientistas e académicos das diferentes áreas do conhecimento, no sentido de tornar o processo de aprender mais semelhante ao próprio processo científico de construção do conhecimento.

Pode estabelecer-se o seu pensamento e o seu contributo para as questões da educação, essa “invenção humana” para “auxiliar ou moldar o crescimento” (Bruner, 1999, p. 142; p. 17), assentando em seis eixos estruturantes: a *dimensão social* do currículo, a influência *piagetiana*, a possibilidade de *ensinar honestamente tudo a todos* a partir do conceito de *prontidão* e concebendo um *currículo em espiral*, a *estrutura* do conhecimento de uma disciplina e a aprendizagem pela *descoberta*, os *grandes temas* da cultura e as *predisposições para* aprender. A complexidade e profundidade do seu pensamento não ficam, nem de longe, aqui postas em evidência; trata-se apenas de um olhar do investigador fortemente condicionado pelo enquadramento da pesquisa em curso e limitado a textos fundantes (1999; 2015).

Para este autor, o currículo tem uma forte **dimensão social**, dado considerar a educação como transmissão da cultura, seus valores, aptidões, estilo, tecnologia e saber, com o fim de formar cidadãos mais eficientes e entusiásticos (Idem, 1999). Para tal, a escola e a aprendizagem têm de estar contextualizadas na vida real da sociedade e na ação para não se tornarem um *absurdo ritual*, uma vez que...

“... as exigências da escola refletem indiretamente as exigências da sociedade técnica” (Ibidem, p. 185)

A relação entre o currículo e a sociedade configura-se pela consideração de que a escola é um microcosmos (Rabatini, 2010): está inserida numa cultura, num ambiente social e numa situação existencial, que deve reproduzir ou a que deve responder, preparando aos alunos para essa mesma sociedade (Ibidem).

Essa é a utilidade da escola e da aprendizagem

“Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação [como] meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia” (Bruner 2015, p.29).

“As escolas têm de contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem cumprir a sua função educativa para a vida numa comunidade democrática e para uma vida frutuosa na família” (Ibidem, p. 35).

A dimensão (e função) social da escola e do currículo, associa-a Bruner a estádios de desenvolvimento da humanidade. Segundo Ramiro Marques (2010), para Bruner o desenvolvimento e formação da pessoa joga-se na interação do sujeito com o meio ambiente, por processos de “equilibração”, ou seja, por uma autorregulação, em que a cultura, a linguagem e o domínio de técnicas detêm um papel central na evolução da própria humanidade (Bruner, 1999). Este processo, assente no pressuposto de que a utilização da mente depende da capacidade de usar ferramentas, tecnologias e

instrumentos, da cooperação, da linguagem (forma comunicar e de representar e codificar a realidade) é designado “instrumentalismo evolutivo” (Ibidem, p. 43). A evolução do homem, enquanto espécie, não se processou pelo desenvolvimento acumulativo de caráter morfofisiológico, mas pela utilização da sua capacidade de usar ferramentas; foi o uso destas que determinou aquelas transformações físicas.

“Foi antes o padrão cooperativo e de utilização de instrumentos que gradualmente alterou a morfologia do homem” (Ibidem, p. 44).

Este desenvolvimento inicial da espécie, dependente dos instrumentos, tecnologias e ferramentas, determina a “realização da sua humanidade” (Ibidem, p. 45), sendo a linguagem uma poderosa tecnologia, pois com ela comunica-se e codifica-se a realidade, representando aquilo que é presente e imediato, mas também o que é distante e remoto. Esta representação da realidade através da linguagem exige regras, convencionais e apropriadas e, portanto, ensináveis, talvez de forma intuitiva e pouco “autoconsciente”. Mas eis que

“a sociedade ultrapassa estas técnicas relativamente primitivas [e] torna-se necessário contar com o ensino menos espontâneo da escola. Nesse momento, a cultura conta necessariamente com a educação formal como meio de fornecer aptidões. [A partir de agora], o sistema educativo é o único meio de disseminação – o único agente de evolução” (Ibidem, p. 46).

Temos aqui a influência do ambiente social no desenvolvimento cognitivo. No processo de ensino e de aprendizagem essa interação assenta fortemente na relação professor-aluno. Sendo a escola a instituição onde é possível adquirir o conhecimento que falta a uns e é detido por outros, temos necessariamente uma mediação social nesse processo, inserida num contexto social e cultural específico.

Mas a dimensão social da escola não se reduz a uma reprodução da sociedade e cultura: ela tem numa função transformadora. Se uma boa educação é aquela em que o aluno toma consciência das suas práticas, através das “culturas escolares de aprendizagem mútua”, tal implica a alteração do papel do professor e da escola e do aluno, o que levará à transformação da cultura em geral (Rabatini, 2010). No contexto de uma sociedade em mudança...

“o papel da escola ganha importância na sociedade, não apenas como agente de socialização, mas também como transmissora de aptidões básicas” (Bruner, 2015, p. 51).

Na pegada da teoria cognitiva de **Piaget** (2010; 2013) que estrutura o desenvolvimento cognitivo segundo os estádios pré-operatório, das operações concretas

e das operações formais ou abstratas, Bruner designa-os como fases das respostas motoras, da representação icónica e da representação simbólica. Assim, o processamento e representação da informação em registo triádico: a *manipulação e ação*, a *organização e imagética perceptual*, o *aparelho simbólico*; não como estádios propriamente ditos, mas “ênfases no desenvolvimento”.

“O organismo maduro parece ter atravessado um processo de elaboração de três sistemas de aptidões que correspondem aos três principais sistemas de instrumentos a que ele tem de se ligar, para a plena expressão das suas capacidades – instrumentos para a mão, para os recetores à distância e para o processo de reflexão” (Bruner, 1999, p.48).

Bruner entende a representação da realidade como

“a forma como a criança se liberta dos estímulos presentes e conserva a experiência passada num modelo, e as regras que regem o armazenamento e a reobtenção de informação deste modelo” (Ibidem, p. 27).

Na primeira, a representação da realidade é motora, assenta na ação e, neste sentido, a aprendizagem processa-se com base na manipulação das coisas, criando crescentes automatismos. É a **representação ativa**.

“Saber é principalmente saber fazer, e a reflexão é mínima” (Ibidem, p. 47).

“Os acontecimentos e os objetos definem-se pelas ações exercidas perante eles (...). Um objeto é aquilo que lhe fazemos” (Ibidem, p.30).

Num segundo estádio, icónico, a representação do real privilegia a imagem e o conhecimento e aprendizagem firmam-se na organização de perceções, na concretude da memória visual. É **representação icónica**.

“Segue-se um período de funcionamento mais reflexivo, [com uma capacidade] de representação interna, por imagens representativas, de porções maiores do meio” (Ibidem, p. 47).

“as imagens desenvolvem um estatuto autónomo, tornam-se grandes sumarizadoras da ação”. É uma nova fase em que “a memória visual parece ser extremamente concreta e específica” (Ibidem, p. 30)

Finalmente aparece a forma mais elaborada de representação da realidade: a linguagem simbólica, abstrata e sem dependência direta da presença dos objetos que designa. É a fase em que a leitura da realidade é feita por símbolos que permitem também transformar essa mesma realidade, na lógica da relação pensamento-ação. É a **representação simbólica**, que se socorre da linguagem enquanto sistema de símbolos que permite superar a representação por ações ou imagens, codificando os acontecimentos. É a fase em que...

“a linguagem é cada vez mais importante como veículo de pensamento. Evidencia-se a capacidade de considerar proposições, em vez de objetos; os conceitos tornam-se mais exclusivamente hierárquicos na sua estrutura; as possibilidades alternativas podem se tratadas duma forma combinatória” (Ibidem,47).

“É a utilização da linguagem como instrumento de pensamento, a sua interiorização. [Gradualmente], as palavras são utilizadas para significar objetos não presentes; [mais tarde] são manipuladas pelo aparato transformativo da gramática, de um modo concebido para auxiliar a solução de problemas mentais [e, ainda mais tarde], se tornam veículo para lidar com as categorias do possível, do condicional, do condicional contrafactual e do vasto domínio mental restante em que as palavras e as elocuições não têm qualquer referente direto na experiência imediata” (Ibidem,31-32).

E Bruner avança. Não atenta ao estágio pré-operatório, uma vez que à criança, ao operar intuitivamente e não pelo raciocínio, não é possível transmitir conceitos, por mais intuitivos que sejam, pois a realidade é representada sem separação clara entre a exterioridade e a interioridade (Idem, 2015). Mas, ao nível das operações concretas, desenvolve-se um tipo de ação que manipula objetos (exteriormente), mas também se dá a sua representação simbólica. Esse tipo de ação, a operação, é...

“um meio de obter dados sobre o mundo real e de os transformar, para que fiquem organizados e possam ser usados seletivamente para a resolução de problemas” (Ibidem, p. 55).

Aqui já não se trata de uma simples ação, dado haver interiorização e reversibilidade: por um lado, pode ser efetuada mentalmente, por outro, pode ser compensada completamente por outra operação inversa (Ibidem). Há uma estrutura interiorizada com que se opera, constituída por símbolos representativos do real. Assim, apreender ideias necessita de uma tradução para a linguagem dessas estruturas internas (Ibidem, p.56). Trata-se de operações concretas que...

“guiadas pela lógica das classificações e pela lógica das relações (...) apenas estruturam a realidade imediatamente presente”, [pois] não conseguem ir sistematicamente além da informação que lhes é fornecida para fazerem uma descrição do que mais poderá acontecer” (Ibidem, p. 56).

Neste estágio, podem apreender-se noções básicas de forma intuitiva e concreta, sem formalismo.

“Para o ensino de conceitos básicos é muito importante que a criança seja ajudada a passar progressivamente do pensamento concreto para outro mais conceptualmente adequado, [mas] “é inútil apresentar explicações formais baseadas numa lógica distante do modo de pensar da criança e cujas implicações ela não alcança” (Ibidem, p. 57).

E tendo em conta as influências que o meio escolar tem no desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem pode orientar o desenvolvimento intelectual, através de oportunidades desafiadoras e úteis que fazem progredir.

“De facto, as observações sobre ‘a predisposição para aprender baseadas em experiências de aprendizagem anteriores’ parecem indicar que não só se aprendem especificidades, mas que, ao fazê-lo, se aprende a aprender” (Ibidem, p.64).

A este nível das operações formais, estamos na presença da capacidade de fazer operações com proposições hipotéticas, não estando limitado às experiências próprias ou pela *presencialidade* [termo do investigador] da realidade:

“a criança pode agora pensar em variáveis possíveis e até deduzir relações potenciais, que, mais tarde, poderão ser verificadas pela experiência e pela observação, [sendo] capaz de dar expressão formal ou axiomática às ideias concretas que anteriormente guiavam a sua resolução de problemas, mas que não podiam ser descritas, nem formalmente compreendidas” (Ibidem)

A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada pelas interações com um meio cultural e linguístico rico e estimulante (Marques 2010). É assim que, de forma mais abrangente do que Piaget (Marques, 2010), Bruner atribui um papel preponderante à cultura, à linguagem e às técnicas na emergência dos modos de representação da realidade, com os quais se vai codificando as experiências e as interações e se vai processando o desenvolvimento cognitivo.

Bruner defende que, desde que se utilizem *procedimentos adaptados* (Marques, 2010)²⁷ aos estilos e capacidades cognitivos e às necessidades dos alunos, é possível *ensinar tudo a todos*. Desde que exista *prontidão* para essas aprendizagens.²⁸ Assim, poderão ser ensinadas as bases essenciais de qualquer disciplina científica em qualquer idade.

Ligado ao conceito de prontidão está a perspectiva *bruneriana*, da aprendizagem como processo ativo: de simples receção de informação/conhecimento transforma-se em construção de novo conhecimento pela interação com o conhecimento prévio e sua mobilização, adquirindo nova significação, nova estruturação e organização que faz

²⁷ Não considero descabido que Ramiro Marques tenha aqui traduzido de forma peculiar o termo “honestly”. De facto, uma transliteração (*honestamente*) poderia redundar numa apreciação de carácter ético-moral que parece descontextualizada, tanto da semântica do discurso do autor, como da própria realidade do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, entendo ser mais precisa, do ponto de vista da fidelidade à intenção originária do texto, a tradução do lexema original pelo semema “adequadamente”.

²⁸ Também a palavra “readiness” e a correspondente tradução *prontidão*, carecem a meu ver, de algum esclarecimento: não se trata tanto de acabamento, facilidade ou diligência (*ficar pronto*), mas de uma situação de estar apto, preparado, *estar pronto para*; ou seja, trata-se da existência de uma espécie de infraestrutura, das condições necessárias e suficientes, para uma determinada aprendizagem; é o estar disponível, preparado para avançar, prosseguir; no contexto do pensamento do autor, pode considerar-se como a *maturação* necessária para realizar novas aprendizagens, o estágio de desenvolvimento intelectual necessário para prosseguir as aprendizagens. A prontidão é o “domínio das aptidões mais simples que permite que se atinjam aptidões superiores” (Bruner, 2015, p. 49).

avançar o conhecimento para lá da informação exterior fornecida. Então, a educação e a escola (logicamente, o currículo) devem ultrapassar a tradicional memorização de factos, conceitos, fenómenos ou ideias, adequando-se às necessidades e interesses dos alunos e, tendo em conta as melhorias decorrentes da interação entre as estruturas de pensamento interno e a informação e o conhecimento externo percecionado. Vem a valorizar por isso o designado ensino pela descoberta, que se verá à frente.

Na relação direta com estes posicionamentos está o conceito de currículo em *espiral*²⁹.

“Cada currículo, à medida que é exposto, deve voltar repetidamente a estas ideias básicas, aprofundando-as, até que o aluno tenha apreendido todo o aparelho formal que as acompanha” (Bruner, 2015, p. 38).

Trata-se do contínuo alargamento e aprofundamento ou elevação do conhecimento em termos de ideias básicas e gerais (Ibidem, p. 41). Com esta conceção, parte-se de conhecimento já apropriado que se eleva a novos e mais complexos níveis de conhecimento, em cada volta da curva geométrica, tornando a aprendizagem mais proveitosa, embora tal seja conseguido por recurso a processos simples e, por isso, se torna possível ensinar tudo a todos (Ibidem, p. 13). O currículo já não trata apenas de transmitir conhecimento, mas de o tornar compreensível e progressivamente mais aprofundado e com melhorias em sentido ascendente (Rabatini, 2010). Nesta perspetiva, assume centralidade a escolha apropriada das estratégias e tarefas que são propostas no processo de ensino.

“Qualquer disciplina poderá ser eficazmente ensinada numa qualquer forma intelectualmente honesta a crianças de qualquer estado de desenvolvimento”. (Bruner, 2015, p. 53).

“As bases de qualquer disciplina podem ser ensinadas de determinada forma, a qualquer pessoa, em qualquer idade, [pois] as ideias básicas centrais (...) são não apenas simples, mas também muito eficazes. [Para as dominar e utilizar] é necessário um aprofundamento contínuo do conhecimento que delas se tem, proveniente do facto de as termos aprendido a usar de modos progressivamente mais complexos” (Ibidem, p.38).

Este desenvolvimento progressivo pode processar-se através da narrativa e do pensamento paradigmático. Bruner define narrativa como uma sequência de eventos com significados, através dos quais se organizam os conhecimentos e as experiências. A necessidade de comunicar factos e pensamentos leva à mobilização, estabelecimento e organização de relações mentais que tornem coerentes aqueles factos e pensamentos. Já

²⁹ Não faz parte do *design* desta investigação uma abordagem direta ao *currículo em espiral*, mas será retomada como apontamento na referência ao método existencial-hermenêutico; também serão referidos pontualmente indícios do recurso a esta configuração do currículo.

o pensamento paradigmático, associa-se ao desenvolvimento formal de conceitos, desde a apropriação de ideias demonstradas, descritas ou argumentadas. É o modo de pensamento mais formal que se processa pelas explicações e argumentos que provem as conjecturas do sujeito.

Referindo-se ao desenvolvimento intelectual da criança, Bruner afirma que em cada estágio desse seu desenvolvimento, existe um modo próprio de ver o mundo e de o explicar. Então, ensinar uma disciplina exige a representação da **estrutura** dessa disciplina apropriada à forma como a criança vê e entende as coisas; mais tarde aquelas representações podem ser mais fortes e precisas, porque foram anteriormente aprendidas. Deste modo uma qualquer aprendizagem anterior facilita a aprendizagem seguinte, fornecendo um quadro que clarifica a relação entre o conhecimento anterior e o posterior (Bruner 2015, 53; 37).

“Se respeitarmos todos os modos de pensar da criança em crescimento, se tivermos o cuidado de traduzir o material para as suas formas lógicas e se formos suficientemente estimulantes para a desafiar a prosseguir, então é possível apresentar-lhe, desde muito cedo, as noções e os métodos que, mais tarde, farão dela uma pessoa instruída” (Bruner, 2015, p. 67).

“Tem de especificar como deve ser estruturado um corpo de conhecimentos, para que possa ser prontamente entendido pelo aluno. A ‘estrutura ótima’ diz respeito a um conjunto de predisposições a partir do qual pode ser gerado um corpo de conhecimentos mais vasto, e é característico que a formulação de uma tal estrutura dependa do grau de avanço de um determinado campo de saber” (Idem, 1999, p. 62).

“Uma vez que o mérito de uma estrutura depende do seu poder para *simplificar a informação*, para gerar novas proposições e para *aumentar a maleabilidade de um corpo de conhecimentos*, a estrutura tem que estar sempre relacionada com o estatuto e os dons do aluno” (Ibidem. Itálico no original).

Esta forma de conceber o currículo terá de ter em consideração, com vista às aprendizagens, a estrutura do conhecimento de um determinado campo do saber o que também pode facilitar o *ensinar tudo a todos*. Qualquer conhecimento pode ser resumido /simplificado e ensinado e qualquer estudante pode aprendê-lo, na linha dos estádios piagetianos de representação da realidade e tendo em conta a *espiralidade curricular* e a *prontidão*, como se viu. Esta sequencialização das representações da realidade configura o percurso de um assunto ensinado, o que aumenta a capacidade para o compreender e transformar, transferindo outros conhecimentos, ou seja, influencia-se a aprendizagem e a compreensão, porque se incide na exploração de alternativas. Trata-se da aprendizagem pela *descoberta*.

“Apreender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem. Por outras palavras, conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si” (Idem, 2015, p. 34).

Esta estrutura tem um lugar central no ensino e na aprendizagem. Ao fornecer aos alunos esta estrutura está a fornecer-se de forma proveitosa para o seu futuro e sua maneira de pensar, um requisito mínimo para usar o conhecimento e o aplicar a problemas e acontecimentos que existem para além da sala de aula, ou noutras aprendizagens futuras. Trata-se da *transferência*, que permite a continuidade da aprendizagem e que depende do domínio da natureza do conteúdo: a aplicação de um conhecimento a uma nova situação, alargando e aprofundando a aprendizagem, só pode realizar-se desde a estrutura geral do fenómeno a estudar. Quanto mais fundamental ou básica for a ideia, maior será o campo de aplicação a novos problemas (Ibidem, pp. 37, 41-42).

Ensinar a estrutura de uma disciplina, assenta na *aprendizagem* dos elementos ou princípios básicos de cada área do saber (a “estrutura” de cada disciplina científica e os seus consequentes métodos são um elemento chave da proposta *bruneriana*), na *memorização* de padrões de estruturação e articulação desses elementos, na compreensão daqueles princípios fundamentais para uma adequada “transferência de treino” por forma a ou “modelo para compreender outras coisas semelhantes” e minimizar o hiato entre o *conhecimento avançado* e o *conhecimento elementar* (Ibidem, pp.46-47)

“O currículo de uma disciplina deve ser determinado pela mais profunda compreensão possível dos princípios subjacentes que conferem estrutura a esse assunto. Ensinar determinados tópicos ou competências sem clarificar o seu contexto na estrutura fundamental mais alargada de um campo do saber é pouco económico” (Ibidem, p.51).

Para se realizarem as aprendizagens curriculares em qualquer idade, qualquer matéria deve ser ensinada de forma honesta, mas a estrutura do conhecimento deve centrar-se nos **grandes assuntos** que a transmissão da cultura tem de abordar: seus valores, aptidões, estilo, tecnologia e saber, para formar cidadãos mais eficientes e entusiásticos (Idem, 1999, p.182).

“o currículo deve ser elaborado à volta dos **grandes problemas, princípios e valores** que a sociedade considera dignos de contínua preocupação por parte dos seus membros” (Idem, 2015, pp. 67-68. Destaque meu).

Ligados à compreensão da função social do currículo, estão, pois, os grandes assuntos, temas ou conhecimentos, as grandes questões da humanidade, que o currículo deverá abordar, ou, se quisermos, as aprendizagens consideradas socialmente necessárias (Roldão, 2000; 2003). É o ensino dos princípios básicos, dos axiomas fundamentais e dos temas universais que faz sentido se o objetivo da educação for a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais (Bruner, 2015, p.13).

Garante Bruner que, sem aquela estrutura do conhecimento e das disciplinas, é difícil transpor a aprendizagem para novas situações; é pouco gratificante, pois não fica evidente que vale a pena aprender o que ela tem para ensinar, sendo os factos desconexos e desorganizados; facilita-se o esquecimento (Ibidem, 51-52). Com as noções básicas (notar a proximidade desta ideia com a de aprendizagens essenciais, ou elementos estruturantes, nas discussões curriculares atuais) desenvolve-se uma atitude favorável à aprendizagem e à investigação, à autonomia, ao entusiasmo pela descoberta de regularidades e semelhanças (Ibidem, p.43). O que nos leva às **predisposições para aprender**, embora estas atitudes, reconhece o autor, dependam de muitos fatores (Idem, 1999). Mas, só há motivação para a aprendizagem se se perceber uma unidade significativa, uma estrutura nas atividades.

“Para se obter a sensação de realização é necessária uma atividade que tenha um início e um fim” (Ibidem, p. 149)

Na aprendizagem centrada na estrutura ou forma de uma disciplina, através da exploração de alternativas e resolução de problemas (Ibidem, pp. 64-65, 193), há três aspetos a considerar: a ativação (desencadeamento do processo), a manutenção (continuação do processo) e a orientação (para impedir a fortuitude no processo). Quanto ao primeiro, fá-lo depender da curiosidade gerada pela reação à incerteza e ambiguidade que eliminam a rotina e os estereótipos, curiosidade ligada ao interesse pela matéria em si mesma (Idem, 2015).

“Não existe nada mais fundamental para uma disciplina do que o seu modo de pensar. Não existe nada mais importante no seu ensino do que proporcionar à criança a primeira oportunidade de aprender esse modo de pensar” (Idem, 1999, p. 188).

“Numa palavra, a melhor introdução a uma matéria é a própria matéria” (Ibidem, p. 189).

Quanto à manutenção, esta “requer que os benefícios da exploração de alternativas excedam os riscos corridos” (Idem, 2015, p. 65), pelo que a mediação do professor torna o processo menos arriscado, menos perigoso e mais rendível.

“É por demais evidente que o êxito de qualquer disciplina depende do sucesso com que for lecionada pelo professor (...), em que a atitude do professor é tão eloquente como quaisquer conteúdos da própria disciplina (...). Com efeito, uma coisa é descrever a natureza de uma disciplina quanto à ordem e às metas pedagógicas subjacentes, e outra, muito diferente, é verter estas expectativas numa forma praticável, para professores reais, em turmas reais.

A matéria (...) tem de se tornar utilizável e atraente” (Idem, 1999, p. 124).

“[A orientação depende do] sentido da meta de uma tarefa [e do] conhecimento da relevância das alternativas testadas para o alcance dessa meta; (...) a orientação depende do conhecimento dos resultados dos nossos testes e o ensino deve superar a aprendizagem ‘espontânea’ ao proporcionar-nos melhor esse conhecimento” (Ibidem).

Este processo que predispõe para uma aprendizagem ligada à estrutura de um conhecimento deve realizar-se pela ação, pela imagem, e pelo símbolo (Ibidem), na fidelidade a Piaget.

Como é que alguém tem predisposição/motivação e desejo de aprender e como se estimula? Que é necessário para que a criança fique apta e disposta a aprender quando entra na escola (Ibidem)? Ramiro Marques sistematiza o pensamento de Bruner em quatro itens (Marques, 2010): a **curiosidade** (própria e caracterizadora do ser humano), a **competência** (adquirida por imitação dos velhos, com a reprodução e recriação de comportamentos e competências), a **reciprocidade** (interação e cooperação com vista à obtenção de fins comuns) e a **narrativa** (necessidade de comunicar e partilhar experiências, conceitos e significados). Eis como Bruner se refere a cada “motivo intrínseco” (Bruner, 1999, p. 143) desta tétrade.

Quanto à **curiosidade** e na linha do acima referido, salienta o papel da incerteza que impele para a atenção por forma a tornar uma atividade certa, conhecida; a satisfação é a obtenção da clareza ou apenas a procura dela; o elogio ou benefício é uma recompensa externa, mas adicional:

“O que ativa e satisfaz a curiosidade é algo inerente ao ciclo de atividade pelo qual expressamos a curiosidade” (Ibidem, p. 145).

Depois, citando White, temos a competência como...

...“aptidão ou capacidade (...), habilidade, destreza, eficiência, proficiência e perícia (...) que promovem (...) uma efetiva – uma competente – interação com o meio”. “É necessário tornar a competência um conceito motivacional; existe uma *motivação para a competência*, tanto quanto uma competência, no seu sentido mais familiar de capacidade adquirida” (*Apud* Bruner, 1999, p. 147. Itálico no original).

A **competência** ajuda a manter o interesse por uma atividade, pois...

“Interessamo-nos naquilo em que nos tornamos bons” (Ibidem, p. 148).

A competência está intimamente ligada à identificação com o grupo de referência, com os vínculos fortes que nos aproximam dos outros com quem partilhamos a existência.

“[A identificação é a] tendência do ser humano para moldar o eu e as aspirações à semelhança de outra pessoa” (Ibidem, p. 152).

“No processo de ensino de uma aptidão, os pais ou o professor transmitem muito mais do que isso. O professor comunica atitudes perante o assunto e, na verdade, atitudes perante o próprio ensino. O resultado pode ser muito pouco intencional” (Ibidem, p.153).

A **reciprocidade**, “base da sociedade humana” (Ibidem, p. 156), necessária para atuar em conjunto com o fim de alcançar interesses comuns, levam à aprendizagem da competência necessária no quadro do grupo e pode ser poderosa para motivar a aprendizagem.

“[A reciprocidade] envolve uma profunda necessidade humana de reagir aos outros e cooperar juntamente com eles, com vista a determinado objetivo” (Ibidem, p. 155).

Sendo o conhecimento parte de um todo, que ninguém detém na totalidade, ele é recíproco e passa pela “emulação de modelos” (Ibidem, p. 158).

“O *corpus* do saber, usando agora a palavra como sinónimo de conhecimento, é recíproco. Uma cultura é, pela sua própria natureza, um conjunto de valores, aptidões e modos de vida que nenhum membro da sociedade domina na totalidade” (Ibidem, p. 157).

E chegamos à **narrativa**. Para que a curiosidade perdure é necessário “manter a atenção, dirigi-la para uma tarefa e conservá-la aí, apesar das tentações que aparecem [e] estabelecer condicionantes” (Ibidem, p. 146). Mas, como manter a atenção? Os estudos que Bruner convoca levam-no a afirmar a importância de sequências coerentes e prolongadas que estimulam a curiosidade.

“É possível mantê-las [às crianças] profunda e longamente atentas contando-lhes histórias arrebatadoras” (Ibidem).

E o que torna aquela sequência coerente mais arrebatadora do que outros pontos de interesse externos? Pode ser a emoção ligada à atividade, a passagem à ação, ao envolvimento da criança na atividade, contornando todas as passividades.

“Tem mais importância o estimulante fascínio da incerteza, tornada pessoal pelo esforço individual para a controlar” (Ibidem).

Bruner vem introduzir e reforçar algumas marcas, alguns nódulos de reorientação na forma de estruturar o currículo e o processo de ensino e de aprendizagem. Atrevo-me a acrescentar algumas notas de cunho pessoal, alicerçadas na experiência praxial e em informação coletada ao longo de anos e desde os mais diversos quadros teóricos.

Primeiramente, a questão do currículo em espiral. Não seria mais apropriado acrescentar-lhe o predicativo *cónica*? A imagem geométrica de uma espiral sugere um alargamento exponencial do âmbito da ação. Mas a espiral é bidimensional, falta-lhe a profundidade que é dada pela dimensão altura. Se passarmos para a cónica, teremos a tridimensionalidade. Um currículo em espiral representa o contínuo alargamento do conhecimento... Um currículo em espiral cónica, verticalmente simétrica, dá-lhe a dimensão da *elevação ou aprofundamento* (depende da perspetiva) e do *alargamento e abrangência*, em simultâneo: o conhecimento amplia-se e focaliza-se por uma

aprendizagem que o vai retomando e potenciando e correlacionando com outros saberes. A simetria vertical visibiliza tridimensionalmente estas noções numa dupla direção com a mesma origem: o aluno, a sua situação, as aprendizagens que já possui e que um ensino e aprendizagens curriculares devem alargar, elevar e aprofundar. A imagem da Figura 1 é sugestiva:

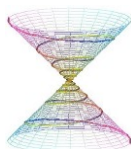


Figura 1. A cónica verticalmente simétrica (modelo construído pelo autor).

Em segundo lugar, a aprendizagem pela descoberta da natureza do conhecimento científico. O aluno deverá fazer todo o percurso que a ciência teve em relação a um determinado conceito ou ele deve ser imediatamente posto à disposição, reservando o seu aprofundamento para posteriores especializações? Concordo que o exagero e o abuso exclusivista de uma sistematização e aposta metodológica na pesquisa e na descoberta, faz perigar um certo equilíbrio no processo de ensino e de aprendizagem, que também necessita da expositividade Marques (2010). Por outras palavras: uma aprendizagem nunca se pode separar de um ensino (que não coincide, nem se confina à exposição) para não reduzir este a um papel meramente acionador e catalisador, o que poderia fazer perigar a própria noção de currículo enquanto intencionalidade, sistematicidade, teleologia (Gaspar & Roldão 2007; Roldão 2000; 2003a).

Depois, hoje fala-se recorrentemente da necessidade de transversalizar o currículo para não o compartimentar na especificidade especializada de um ou outro campo do saber. Os recentes normativos sobre o desenho curricular vão nesse sentido, operacionalizando o que já se anunciava na LBSE. Não que desapareçam as disciplinas ou o saber especializado; antes com a intenção de quebrar as barreiras que separam e isolam a pluralidade epistemológica. Todavia, Bruner parece acentuar muito a especificidade disciplinar, como, de resto, fará também Michael Young ao falar do *conhecimento poderoso* contraposto ao *conhecimento dos poderosos* por si anteriormente teorizado (Young, 2011), como centro de um currículo centrado numa valorização do conhecimento disciplinar (Roldão, 2018b). Muito depois da Reforma do Sistema Educativo do início da última década de século passado, mantém-se a controvérsia entre disciplinaridade e transversalidade curricular, como, aliás, veremos lá mais adiante a propósito de EMRC (Cunha, 1997). O facto de Bruner (e, depois, Young) dar relevo ao

conhecimento disciplinar como conhecimento especializado que permite leituras da realidade validadas cientificamente, não exclui a pertinência de um desenvolvimento curricular mais transversal e interdisciplinar, potenciando a mobilização dos saberes específicos e especializados abordados nas disciplinas. No fundo, trata-se de permeabilizar a tradicional estanquidade dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas curriculares, com vista à transdisciplinaridade³⁰. Embora frequentemente a prática e estereótipos arraigados e alguma imprecisão epistemológica segmentem, oponham ou antagonizem realidades que devem ser complementares e mutuamente enriquecedoras.

2.2.2.2. Michael Young: o conhecimento no centro do currículo

O que é o conhecimento e que conhecimento deve ser trabalhado e adquirido na escola, ou seja, no currículo? O que se deve ensinar? Eis as questões que Michael Young (re)centra no seu discurso curricular (Moreira, 2009). Expoente da Nova Sociologia da Educação (NSE) e um dos seus fundadores (Pereira, 2018; Ribeiro, 2017), ao longo de várias décadas que tem como principal objeto de investigação, o currículo centrado no conhecimento. Iniciou com outros a rutura com as teorias curriculares então vigentes (década de 70 do século passado), na intenção de orientar a Sociologia da Educação, enquanto disciplina preocupada com o problema da definição e transmissão do conhecimento escolar, para a atenção às relações de poder, ideologia e controle social. Procurava compreender como a seleção do conhecimento a considerar no currículo escolar contribuía para a manutenção das desigualdades sociais. O currículo, como saber socialmente organizado, era definido desde a seleção do conhecimento detido pelas estruturas de poder e pelas classes detentoras da cultura dominante que assim a usavam como instrumento de reprodução da seleção social (Ribeiro, 2017). Nessa medida e ainda na sua perspetiva dos anos 70 do século passado, havia que valorizar no currículo outros tipos de conhecimento que não apenas o conhecimento das disciplinas científicas estruturado no cânon dominante.

Em finais da primeira década deste século, tem vindo a questionar as suas abordagens passadas (Moreira 2009), chamando a atenção que, mais do que um instrumento para atingir determinados objetivos, o currículo é a razão da existência de escolas, tornando o

³⁰ Entendo por transdisciplinaridade o processo e objetivo de, em lógicas de multi e de interdisciplinaridade, enriquecer o currículo com abordagens para além das aprendizagens essenciais e programáticas, que mobilizem os conteúdos disciplinares, mas produzam conhecimento novo não previsto nem definido a nível macro. Pelo que é um conceito que não se identifica com o de transversalidade curricular.

conhecimento que elas transmitem diverso de outras formas de conhecimento (Pereira, 2018).

Nesta abordagem ao seu pensamento falarei de um *primeiro* Young, muito próximo da NSE e de um Young *maduro*, obviamente mais recente, que revê criticamente a sua filiação anterior no campo da Sociologia de Educação, da qual se torna crítico³¹. O seu peculiar percurso, a sua *viagem intelectual* (Young, 2010a) neste campo da inter-relação do currículo com o conhecimento, é fruto de um esforço de reconceptualização das teorias curriculares (Roldão, 2017). A distinção que faço da mudança profunda no ideário *youngiano* foi inspirada em Louis Althusser (Althusser, 2015) e da sua releitura do “obstáculo epistemológico” de Bachelard (2005) com o sintagma “rutura epistemológica”³². Focalizarei a minha atenção no Young mais recente.

O primeiro Young e o conhecimento dos poderosos

Há mais de quatro décadas Young perfilhava a opinião, de matriz marxista, pós-marxista e pós-moderna, de que o currículo escolar é o agente principal na reprodução das desigualdades sociais, sua perpetuação, na medida em que reproduz as estruturas da própria sociedade, condicionadas pelos diversos poderes que a compõem. As razões do insucesso escolar estariam num currículo enquanto reprodutor apenas de uma cultura da qual largas camadas da população estavam distantes de poder aceder ao conhecimento, dada a sua origem social. (Paraskewa, 2005a; Apple, 2005; Silva, 2005). Era este o ideário epistemológico da NSE. Neste contexto, os poderosos económica e socialmente determinavam as aprendizagens que os cidadãos deveriam ter ou não e determinavam qual seria o seu grau de acesso ao conhecimento, bem como a que tipo de conhecimento. E, portanto, algumas questões deveriam ser dirimidas: quais os conhecimentos considerados socialmente importantes para serem abordados no currículo escolar, quem decide quais são, por que processos passam até serem escolarizados, por que razão umas disciplinas parece terem mais prestígio e importância do que outras (carga horária, peso na avaliação final, apoios alocados...), que interesses estão envolvidos?... Trata-se da

³¹ Caso raríssimo no campo dos teóricos do currículo (e outros teorizadores): não só evoluiu, revisitando o seu percurso anterior (Roldão & Almeida, 2018b), como tem feito alguma *mea culpa* em reação ao seu posicionamento primeiro. Teve a humildade de o reconhecer.

³² É de Althusser a distinção entre o *jovem* Marx e o Marx *maduro*. A designação de *primeiro* Young visa tão somente exprimir a antecedência cronológica, pois o qualificativo *jovem* poderia prestar-se a algum equívoco.

análise da associação do currículo ao “sistema de relações sociais e de poder” (Young, 2014, p. 201).

A NSE, aparecera como reação a um modelo centrado ora na reprodução do conhecimento plasmado na cultura dominante, predominantemente acadêmico, ora na eficácia técnica; modelos que sempre tiveram como pano de fundo a função social do currículo, para reproduzir os cânones sociais e os servir eficientemente. A reação era pôr no centro das reflexões curriculares os contextos sociais e as experiências dos alunos. A NSE, filosófica e ideologicamente, próxima de correntes marxistas e pós-marxistas e mesmo estruturalistas e pós-estruturalistas (poderia englobar-se na macrocategoria da pós-modernidade), entendia a Escola como instituição curricular fortemente dependente dos contextos sociais e políticos e, portanto, competir-lhe-ia o esforço para a solução dos problemas sociais e económicos, constituindo-se como fator de mudança na sociedade. O currículo centrava-se na experiência do aluno e não tanto no conhecimento. O currículo, nessa lógica, deveria centrar-se na experiência do aluno e não tanto no conhecimento acadêmico, culturalmente mais reconhecido.

Michael Young tem uma importância central neste movimento que se preocupou com a base social do conhecimento curricular, centrando nos contextos que influenciavam o que se ensinava nas escolas (Moreira, 2009). Que se ensinava e como se selecionava o conhecimento curricular? Sabendo-se que a neutralidade não existe em educação, a NSE, atenta aos interesses e poderes de diferentes grupos sociais, chama a atenção para a influência que estes têm na escola e para a possibilidade de, em função desses poderes detidos, poderem definir o currículo, ou seja, “o que” se aprende na escola e “para quê” (Pereira, 2018). Era uma crítica a um currículo dos poderosos, a um currículo de acatamento (Young, 2010a; 2011). Mas a crítica e oposição também se estendia às teorias curriculares que se focalizavam nos métodos e técnicas para a organização do currículo, desprezando os conteúdos e a seleção do que se ensinava. (Pereira, 2018). É uma fase de crítica forte aos poderes que legitimam curricularmente um determinado conhecimento e quem tem acesso a ele (Roldão, 2017; Roldão & Almeida, 2018b).

A crítica e a *viagem*

Sobretudo desde a sua experiência na África do Sul (Young, 2010a), reflete maduramente e revê as suas posições anteriores. Agora vai preocupar-se em abordar a natureza do próprio conhecimento (mais do que as condições da sua produção) e o “para

quê” do conhecimento curricular: que pode o conhecimento fazer justamente no plano de uma maior equidade social (Roldão & Almeida, 2018b)? Young é muito claro: a escola não pode resolver problemas sociais e económicos que lhe são exteriores, não pode minorizar o papel do currículo, nem pode entusiasmar-se com as tentativas conservadoras ou instrumentalistas de conceber o currículo (Young, 2011). Além do mais, se queremos preparar-nos para o advento de uma sociedade do conhecimento, estes modelos estão passados e sepultados. Nesta mudança de paradigma epistemocurricular, critica fortemente a perspectiva pós-moderna da NSE (Idem, 2010a), por não distinguir entre conhecimento e experiência e por atribuir igual validade às perspectivas mais diversas (Ribeiro, 2017). Mas não deixa de questionar também concepções tradicionalistas e neoconservadoras, nem teorias mais instrumentalistas e funcionalistas (Ibidem). Trata-se de toda uma crítica às tendências curriculares contemporâneas mais dominantes, operada por uma mudança conceptual acerca do conhecimento curricular (Moreira, 2009), que traz consigo novas questões para a sua compreensão (Ribeiro, 2017). Para ele, “não é possível uma teoria do currículo sem uma teoria do conhecimento” (Young, 2014, p. 193).

É neste processo de crítica e autocritica, que o próprio denomina como “viagem intelectual” (Idem, 2010a), que vai propor uma abordagem intermédia (o *sociorrealismo*), falando de um *conhecimento poderoso*, centrado nas *disciplinas científicas* (e não nas experiências contextualizadas ou nos alunos), um *currículo de envolvimento e de compromisso* que se distingue da *pedagogia*.

O Young *maduro* e o conhecimento poderoso

Para superar aquelas tendências, avança com o que denomina como *sociorrealismo* ou *realismo social* (Idem, 2010a) para uma nova abordagem das questões do conhecimento curricular. O primeiro propósito é superar o relativismo da NSE, para o que se apoia em quatro pressupostos: a identificação de códigos e práticas com vista à produção de verdade e de objetividade, tendo por base uma teoria social do conhecimento; a existência de algum tipo de objetividade no conhecimento, que transcenda as condições da sua produção; a distinção entre interesses externos (presentes na sociedade) e internos (cognitivos) na produção e aquisição de conhecimento; a atenção à raridade de condições de produção de um conhecimento monolítico (Moreira, 2009).

Atendendo às palavras do próprio curricularista:

“A construção social do conhecimento é realizada coletivamente através de certas práticas e relações sociais necessárias que transcendem outros interesses, mobilizando valores, normas e procedimentos que lhe são próprios [e] os códigos e procedimentos associados à produção de conhecimento refletem-se nas tradições de investigação e nos *curricula*, mas também herdam um legado de divisões e desigualdades sociais mais amplas” (Young, 2010a, p.79).

Estes códigos de produção e aquisição de conhecimento (investigação e ensino-aprendizagem), que nunca se podem reduzir aos interesses de um grupo, é que se devem tornar o foco da Sociologia da Educação, tornando, assim, o caráter social do conhecimento numa base indispensável para a sua objetividade (e não condição que impossibilita essa objetividade). O reducionismo pós-moderno é superável pela importância a dar aos interesses cognitivos envolvidos na produção do conhecimento e aos interesses pedagógicos implicados na sua transmissão.

Uma teoria sociorrealista do conhecimento tem dois objetivos que se completam:

“revelar adequadamente a maneira como as relações de poder externas poderão afetar o conhecimento, quer na investigação quer no currículo [e] explorar o modo como as formas de organização social que emergem com base nos interesses ‘cognitivos’ podem dar forma à organização da própria sociedade” (Ibidem, p. 81).

Na apologia ao sociorrealismo Young também releva as insuficiências das correntes precedentes. Ao neoconservadorismo aponta a desvalorização dos contextos sociais em que o currículo se concretiza; aos instrumentalistas critica o despreço pelos interesses cognitivos, que com objetividade e qualidade, capacitam o currículo como base para aquisição e produção de conhecimento, bem como o facto de estes apenas se concentrarem no caráter elitista do currículo dos primeiros (esquecendo também as disciplinas e sua organização social, que já transcenderam a sua origem elitista). Aos pós-modernos, socioconstrutivistas, deprecia a sua insistência na crítica aos modelos anteriores que silenciaram os não poderosos e esquecendo que uma seleção curricular comporta sempre o relevo de umas realidades e o silenciamento de outras, qualquer que seja o contexto social de produção e aquisição do conhecimento; esquecem a questão de saber que tipos de seleção e de aprendizagens são mais importantes e para quem.

Novamente pela voz de Young, acerca do sociorrealismo:

“reconhece o caráter ‘social’ do conhecimento como algo que é intrínseco ao seu estatuto epistemológico, porque a reconstrução lógica da verdade é sempre um diálogo estabelecido com outros sujeitos, desenvolvido no âmbito de códigos e valores particulares” (Ibidem, p. 86) ...

... fornecendo uma base para evitar a a-historicidade do tradicionalismo conservador e a dependência da centragem nas aprendizagens e nos aprendentes, quando se tomam

decisões sobre o currículo; para manter autonomia do currículo relativamente às exigências económicas e políticas como quer o instrumentalismo; para avaliar as propostas curriculares com base no equilíbrio entre os objetivos da superação da exclusão social e alargamento da participação e os dos interesses cognitivos implicados na produção, aquisição e transmissão de conhecimento; finalmente para ...

... “reorientar o debate sobre os padrões curriculares, afastando-o das tentativas de especificação de resultados da aprendizagem e de alargamento da realização de testes e aproximando-o da identificação dos interesses cognitivos e da construção das necessárias comunidades especializadas, assim como das redes e códigos de prática que as possam suportar” (Ibidem).

É com esta teoria realista que pretende superar o tradicionalismo, o instrumentalismo e socioconstrutivismo, sem anular ou desprezar os seus contributos e sem querer cair nos seus erros e insuficiências (Idem, 2010a).

“[Os pós-modernos], ao privilegiarem o carácter exclusivo das experiências particulares, (...) negam às comunidades oprimidas a possibilidade de terem um conhecimento que vá além da sua própria experiência e que possa ser utilizado para libertá-las da opressão” (Ibidem, p. 70).

“[Para os instrumentalistas] o imperativo curricular não é de natureza educativa, (...), dirige-se, antes, para aquilo que [se considera] as necessidades da economia [e sublinha-se o] “papel do currículo na formação de um tipo particular de sociedade”; [só depois se pensa no currículo como] forma de construir um determinado tipo de pessoa, [mas só se] essa pessoa demonstrar as qualidades da disponibilidade para a aquisição de formação e da flexibilidade que se assume serem necessárias na futura ‘sociedade do conhecimento’” (Ibidem, p. 62).

Para os tradicionalistas e neoconservadores, o currículo é o corpo de conhecimentos que a escola deve transmitir e a verdadeira aprendizagem...

... “um processo contemplativo cujas raízes remontam à tradição monástica” [e, portanto, o papel do currículo é] o respeito pelos textos canónicos (...), a “relação de deferência para com um determinado corpo de conhecimento, [a submissão] a uma disciplina e tornar-se o tipo de pessoa que essa disciplina visa criar” (Ibidem, pp. 60-61)

Para o autor as escolas existem para transmitir conhecimento especializado e *poderoso* que seja confiável, para lá dos contextos dos alunos e dos seus interesses, pelo que o currículo não se pode limitar às suas experiências culturais concretas. É esse conhecimento poderoso a adquirir na escola que a distingue de qualquer outra organização ou atividade social. Segundo Clarisse Pereira (Pereira, 2018), para Young o currículo é um propósito em si mesmo: o desenvolvimento intelectual dos alunos baseado em conceitos e não em habilidades, pois é com a apropriação de conceitos (através de conteúdos) que se opera aquele desenvolvimento.

O currículo de envolvimento, assente no conhecimento poderoso representa um objetivo universalista da escola, uma vez que as disciplinas escolares expressam valores universais que tratam todos como iguais e por igual, ao maximizar o desenvolvimento

intelectual de todos. O currículo não supera as desigualdades nascidas fora da escola, mas tem uma objetividade que assenta na confiabilidade para transmitir e adquirir um conhecimento poderoso, que, ao contrário do que acontece com o conhecimento experiencial, pode ser acedido por diversos sujeitos e ser um instrumento de superação das desigualdades.

Não significa que os conhecimentos trazidos pelos sujeitos não sejam importantes, mas é necessária uma hierarquização dos conhecimentos (que são socialmente diferenciados – Young, 2010a), sobrevalorizando e dando primazia ao conhecimento teórico e separando teoria e experiência quotidiana (Pereira, 2018). A contextualização do conhecimento nas escolas é, para o autor, fator pouco relevante, dado que o conhecimento teórico, especializado, poderoso, confiável e generalizável, é que é útil para os alunos; é o “melhor conhecimento”, mais próximo da realidade. A função social das escolas é proporcionar e garantir esse conhecimento científico (Ibidem), que não se adquire na vida quotidiana extraescolar, tornando o conhecimento independente dos contextos em que é produzido (Ribeiro, 2017). Deste modo, distingue o conhecimento da prática quotidiana (dependente dos contextos) do conhecimento escolar (Young, 2010b; 2011; Ribeiro 2017).

As ‘aprendizagens diárias’ estão estreitamente relacionadas com o conhecimento quotidiano do senso comum que construímos ao longo das nossas vidas. No sentido amplo dos termos, esses tipos de aprendizagem são atividades epistémicas ou de produção de conhecimento, embora o conhecimento que gerem esteja sempre ligado a lugares, contextos e pessoas específicas. É um conhecimento útil e até necessário, para levar as nossas vidas por adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. E é por isso que temos escolas e currículos: para armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado de que os nossos antepassados não precisavam e que não tinham descoberto” (Young, 2014, p. 198)³³.

Assim o conhecimento torna-se capaz de empoderar e promover a emancipação dos alunos:

“conhecimento poderoso’ - por outras palavras, capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização” (Ibidem, p. 9)³⁴.

Os alunos não vão à escola para aprender o que já sabem, mas para superar conhecimentos quotidianos, secundários e imediatos (Pereira 2018). É um conhecimento que se afasta do particularismo dos contextos, que se torna útil, válido e valioso, porque assente em conceitos e generalizações (Ribeiro, 2017). Portanto, o conhecimento

³³ Tomei a liberdade de reescrever a tradução brasileira em português de Portugal.

³⁴ Cfr. nota 3.

(poderoso) deve estar no centro do currículo, é a sua base estrutural (Pereira 2018). E de que conhecimento se trata? Do conhecimento associado às disciplinas científicas e produzido por especialistas do conhecimento, que devem tratar da seleção desse conhecimento (Ribeiro, 2917).

Este tipo de conhecimento leva a uma clara distinção entre conhecimento curricular e pedagogia. O primeiro deve estar reservado aos especialistas do conhecimento apropriado a determinadas áreas ou disciplinas científicas; são eles que sabem e estruturam um conhecimento que supera o conhecimento comum, porque validado cientificamente. No caso do conhecimento curricular, deve estar confinado aos “formuladores do currículo”. Aos professores, a pedagogia, a transposição e transmissão daquele conhecimento aos alunos por estratégias mais adequadas e eficazes, em cada contexto (Young, 2010a; 2011). É a distinção clara entre *conhecimento poderoso e pedagogia*.

O currículo é da responsabilidade dos “formuladores do currículo”, dos conceitos importantes a ensinar; a pedagogia é da responsabilidade dos professores, cujas atividades devem motivar os alunos para o envolvimento e compromisso no currículo por forma a tornar-se significativo. O currículo, tendo uma finalidade em si mesmo (o desenvolvimento intelectual dos estudantes) deve apoiar e fortalecer o conhecimento científico dos professores e não dar-lhes orientações; não compete ao currículo motivar os estudantes ou resolver problemas sociais; sendo que o desenvolvimento dos estudantes assenta em conceitos e não em conteúdos ou habilidades (os conteúdos só são importantes para adquirir conceitos). O currículo não deve, pois, focalizar-se em tópicos ou linhas de investigação, sob risco de arbitrariedades ou interesses pessoais, mas deve centrar-se no conhecimento especializado e sedimentado. As experiências e os contextos dos alunos reduzem-se a um recurso dos professores, para mobilizar os alunos. As escolas devem fazer a *recontextualização* do currículo, com base no conhecimento profissional dos professores, por forma a o aluno ter acesso ao conhecimento especializado. E os “professores precisam da teoria do currículo [assente no conhecimento *poderoso*] para afirmar a sua autoridade profissional” (Young, 2014, p. 195).

Disciplinas e transversalidade

“As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’. [As disciplinas] são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo Vygotsky, se referiu como ‘formas mais

elevadas de pensamento'. As disciplinas reúnem 'objetos de pensamento' como conjuntos de 'conceitos' sistematicamente relacionados. Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, [mas] os relacionamentos dos alunos com [os conceitos] devem ser diferentes do seu relacionamento com a sua 'experiência' [do] lugar onde vivem" (Young., 2011, p. 615).

Pelo que se deve distinguir entre conceitos teóricos, nascidos dos especialistas que produzem conhecimento e que capacitam para generalizações e se adquirem consciente e voluntariamente nas escolas, dos conceitos quotidianos, captados inconscientemente pela experiência e relacionados com o particular. Sob um ponto de vista curricular, as disciplinas são dinâmicas, evoluem, graças aos especialistas do conhecimento e garantem o acesso a um conhecimento *confiável*; pedagogicamente fazem a passagem dos conceitos quotidianos aos conceitos teóricos e identificam alunos e professores num mesmo campo do saber. Assim, as disciplinas são ferramentas para os alunos analisarem e se situarem na vida e no mundo, que não está compartimentado como o conhecimento próprio das disciplinas, mas para as quais não há alternativas adequadas.

Através das disciplinas, os professores, especialistas que tornam o conhecimento acessível aos alunos (Young, 2014), apresentam conceitos com significados que não vêm da experiência, ajudam os alunos a relacionar os conceitos de disciplinas diferentes e proporcionam a integração dos alunos em comunidades científicas; a sua autoridade sobre os alunos resulta do conhecimento científico numa determinada área, embora devam *monitorizar, criticar e apoiar* os alunos que pretendam passar as fronteiras das disciplinas; a sua falta de qualificação é causa do insucesso escolar. Em meu entender, abre-se aqui a porta à transversalidade curricular e das aprendizagens, mas a partir do conhecimento apropriado das e pelas disciplinas.

Mas por que razão tem sido tão contestado o modelo curricular assente nas disciplinas e decorrente de uma visão organizacional segmentada e sequencializada, estruturada homogeneamente de forma (supostamente) eficaz, atualmente denominado como "gramática escolar" (Cabral, 2014)? Young afirma que as razões não são de natureza epistemológica (Young, 2010). O instrumentalismo que critica a resistência à mudança do modelo conservador e a sua receção acrítica das autoridades tradicionais é um modelo lento na produção do conhecimento, ineficiente e elitista, não assegurando à maioria da população as necessárias competências e qualificações e, portanto, estaria desfasado de uma sociedade globalizada e altamente competitiva. Abandonar a lógica disciplinar e enveredar por modelos de produção de conhecimento mais transdisciplinares, os

módulos, capazes de promoverem competências genéricas, seria passar da compartimentação disciplinar do conhecimento e da organização curricular, para um modelo mais competencializador e transversal.

Passar “do isolamento à conectividade entre disciplinas e matérias curriculares, e entre o conhecimento e a sua aplicação; [passar] da separação do conhecimento e da aprendizagem geral e vocacional à sua integração; [passar] da sequenciação linear à escolha modular, enquanto princípios curriculares; [passar] das abordagens hierárquicas às abordagens facilitadoras ou colaborativas, na pedagogia” (Ibidem, pp. 83-84).

Currículo de acatamento³⁵ versus currículo de envolvimento³⁶

A questão sobre o que é necessário que os alunos saibam para se prepararem para a sociedade do conhecimento, leva Young a (re)centrar o conhecimento no currículo e, em crítica às concepções mais tradicionalistas ou instrumentalistas, distingue entre o *currículo de acatamento* (de *conformidade* ou conformação) e o *currículo de envolvimento* (de compromisso ou *engajamento*).

O primeiro, inclui a conformidade com um determinado saber e sua reprodução; se for dos poderosos, pode derivar para reprodução dos saberes necessários, sobretudo ou até apenas, aos poderosos e, portanto, para a reprodução de desigualdades. Tradicionalmente o conhecimento é dado aos alunos para estes o acatarem. De acordo com as terias instrumentalistas, deveria estar ao serviço dos interesses sociais e económicos e até políticos, ou até devia constituir-se em procura de solução para os

³⁵ A expressão original *curriculum of compliance* (Young, 2010d), poderia ser traduzida por *currículo da conformidade* ou da *conformação*; preferi o termo da tradução brasileira autorizada pelo próprio autor (Young, 2011).

³⁶ Começo por explicitar a escolha do termo. *Curriculum of engagement* (Young, 2010d) pode ser traduzido por *currículo de compromisso*, *comprometimento*, *engajamento* ou *envolvimento*, significando identicamente o que os lexemas exprimem. A tradução mais comum seria *currículo de compromisso* ou *engajamento*. Optei por *envolvimento*. A etimologia e a semântica podem ajudar a fundamentar e compreender esta decisão (Texier, 2001), pesem os perigos da primeira (Reboul, 2000): enquanto a noção de **compromisso** tem um carácter mais formal, mais solene e até de sabor mais jurídico, ou seja de maior impacto exterior (um compromisso é sempre um *com + prometer*, um *prometer com os outros*, ou mesmo *comprometer-se*), o **envolvimento** é mais vital, visceral até (*volver por dentro*, *revolver*, *rolar sobre si próprio*), mais global, mais interior, convoca a pessoa desde dentro. Em conjugação pronominal pode significar *confundir-se*, *misturar-se* *entretecer-se*, *enredar-se*, *entrelaçar-se* (Academia de Ciências de Lisboa, 2001). Mesmo admitindo que as duas perspectivas podem ser correlacionadas e que Young as incorpora com o uso de *engagement*. Recorrendo ao galicismo **engajamento**: temos aqui a ação, a militância ativa, enquanto as anteriores apontam mais para a adesão interior (envolvimento) ou solene e pública (compromisso). A evolução semântica, a apropriação de um determinado vocábulo num determinado contexto (histórico-geográfico e sociocultural), o seu uso metanalítico como vocabulário específico técnico-científico, a sua apropriação em cada área do saber e a etimologia podem ajudar-nos a abordar em profundidade e densidade a compreensão da realidade que a palavra encerra ou procura definir.

problemas sociais, embora estes possam não estar na escola, nem esta seja capaz de os resolver.

O segundo pressupõe e determina o envolvimento ativo do aprendente no processo de aquisição do conhecimento curricular. O conhecimento que está no centro do currículo e não os alunos ou suas experiências, é que promove o desenvolvimento intelectual dos alunos e não tem que estar sujeito aos contextos. Só sendo olhado deste modo pode ser colocado em uso, intelectual ou outros.

Reflexões pessoais

Em muitas esferas e atividades da vida (Academia, política, ciência, etc), sempre que aparece algo novo (ideias, hipóteses, teorias ...), há uma tendência forte para encarar a novidade como uma “*creatio ex nihilo*”, ou como uma rutura radical com o antecedente. Esquecemo-nos frequentemente que a inovação é correlata de tradição, do velho; *innovar* pode entender-se como *pôr o novo dentro* do velho. Quando assim não se entende a existência de algum tipo de continuidade (evolução), pode surgir a deriva diabolizadora que nega qualquer validade ao antecedente e absolutiza o novo (revolução). Até esquecendo que o novo passa a tradição, a prazo; *até aqui tudo mal; daqui para a frente, tudo bem!* Expressão das tendências totalitárias que abolem o diálogo entre diferentes perceções e esquecem os contributos do antecedente: *um anão aos ombros de um gigante vê mais longe e chega mais alto...*

A propósito da análise e da crítica que Michael Young faz às teorias que vão dominando a Sociologia da Educação, desde o conservadorismo essencialista ao socioconstrutivismo pós-moderno, passando pelo instrumentalismo técnico-pragmatista, em expressões muito pessoais e inspirado em Young, poderia dizer que, segundo as suas reflexões e designações o neoconservadorismo é comparável a um “texto sem contexto”, o tecno-instrumentalismo a um “texto subordinado ao contexto”, o pós-modernismo socioconstrutivista a um “contexto sem texto” e o seu sociorrealismo a um “texto contextualizável”. Provavelmente, outros textos e contextos surgirão como outros tantos contributos para a representação das realidades sociocurriculares, com as suas novidades e avanços, mas também insuficiências.

Embora Young advogue ferverosamente o seu realismo social apresentado como superação das insuficiências dos modelos teóricos referidos, afigura-se-me, pelo menos na forma, não diabolizar o diferente, embora o discurso apologético e algo sobranceiro

pareça latente. Todavia reconhece os contributos que considera positivos de cada uma das perspectivas por si analisadas. E com conhecimento de causa das suas críticas e dado conhecer muito bem os pressupostos da NSE, sua estrutura e ideário, já que foi protagonista nos momentos históricos fundacionais da mesma. Este posicionamento, salvaguardadas alguma altivez intelectual e uma forte apologética, prima por um equilíbrio tensional entre a novidade e a tradição. Devemos todos ter presente que a provisoriedade das nossas convicções, ideologias, teorias, comporta sempre a permanência de alguns aspetos que são incorporados de forma mais ou menos latente ou patente no subsequente. Young propõe, nas suas teorizações mais recentes, uma linha intermédia (o sociorrealismo), sem enjeitar o que de positivo as teorias anteriores trouxeram ao debate sobre o currículo, mas na tentativa de superar as suas insuficiências e as suas derivas totalitárias (no sentido da diabolização do diferente). Ele continua a pensar nas grandes forças dos poderosos que influenciam o conhecimento curricular e o acesso a ele, não esquece a importância dos contextos em que o currículo se operacionaliza e torna real (Gaspar & Roldão, 2007), não esquece a função social do currículo, nem a necessidade da sua eficácia. Recupera todas estas dimensões, subordinando-as ao conhecimento. Não se pode olvidar que, de facto, os currículos e as políticas educativas são resultado de múltiplas influências e poderes sociais que agem sobre os sistemas educativos (filosóficos, éticos, religiosos, históricos e o contexto sociocultural).

Num esforço de aproximação de uns pontos de Young ao objeto de estudo, ou mais concretamente à disciplina de EMRC, poderia postular-se que esta é “conhecimento poderoso” que prepara os alunos e os *in-forma* para o seu crescimento pessoal e social. Mas também se pode dizer que é um “currículo dos poderosos”, se se quiser interpretar os reais poderes que a ICR tem na sociedade portuguesa e que lhe advêm da sua importância socio-histórica e da sua ação na educação, na saúde, na cultura, na comunicação, na vida diário de muitos, e que lei privilegia a sua entrada no currículo, em situação peculiar face às demais religiões e ou a outros poderes. Porém, estas asserções, sobretudo a última, exorbitam o âmbito desta pesquisa.

Uma outra nota que é um reparo. Se Young afirma que os currículos devem ser formulados pelos especialistas do currículo e do conhecimento, competindo aos professores a sua aplicação em contexto e com as estratégias que entenderem por melhores para tal tarefa (ou seja, os professores são os especialistas da pedagogia),

currículo e pedagogia serão realidades que não se podem confundir ou misturar (como pretenderia o socioconstrutivismo, na opinião do autor). Ora a teoria do currículo (mesmo a mais tradicional ou a de matriz *behaviourista*, integra o desenvolvimento curricular (que Young considera a pedagogia) no campo conceitual do currículo. Por outro lado, os professores contextualizam, implementam e operacionalizam o currículo, intervêm nele. Se não a nível macro, pelo menos a nível micro (e até mesocurricular), uma vez que é o currículo que é por eles apropriado num certo contexto que passa a currículo real no ato educativo, na sala de aula e se torna o currículo efetivamente apr(e)endido. Pelo que o professor também se torna um decisor curricular, não se cingindo ao papel mais ou menos mecânico de transmitir eficientemente e transpor didaticamente um conhecimento científico, tornando-se um executor de currículos, de programas ou de manuais (Pacheco, 1996; 2005).

Young aparece em contramare. Não é isso razão para, aprioristicamente, serem descartáveis, sob o ponto de vista do rigor científico, as suas aporções. Finalizo com algumas interrogações, que na hora são de retórica. Não identifica currículo com um programa *imposto* prévia e aprioristicamente? Não identifica disciplinas científicas com disciplinas escolares? Não concebe a escola como mera transmissora do conhecimento poderoso, relevando mais uma função instrutória do que educativa? Não arrisca a que o conhecimento adquirido na escola se torne estanque, parcelar, desligado da vida e do mundo, fragilizando a sua transversalidade, globalidade e relação profunda com a realidade dos alunos? Não favorece a deriva para uma pedagogia expositiva, dedutiva e mecanicamente aplicativa e generalizável, menorizando a descoberta, a interpretação, a mobilização e transferência do(s) diversos saber(es)? Não limita a tarefa do professor à transposição eficaz do conhecimento científico, poderoso? O currículo de envolvimento não deriva para o acatamento do conhecimento poderoso, científico e especializado? O que levanta a questão da separação, eventualmente perversa, entre o conhecimento e o currículo e a pedagogia no campo da profissionalidade docente³⁷. O conhecimento profissional dos docentes é confinável a uma eficaz função técnico-aplicacionista e transposicionista de um qualquer conhecimento poderoso vertido curricularmente, através da pedagogia e da didática? A profissão docente resume-se a uma “aquisição” do currículo formulado pelos especialistas e transposto didaticamente com a ajuda de técnicas eficazes e adequadas e com a ajuda de destrezas e habilidades inatas ou

³⁷ Será oportuno visitar M. C. Roldão (Roldão 1998; 2010).

experiencialmente apropriadas pelos professores? Está latente a presunção de que um conhecimento poderoso, desde que bem transposto e aplicado pelos professores, obviamente considerando os diversos contextos e alunos, será um conhecimento mecanicamente e diretamente apropriado pelos alunos como currículo realizado (de tornar *real*) significativamente? Então o professor seria um executor curricular de manuais, mais ou menos competente e eficaz, o que não se compagina com as atuais tendências no campo da educação para a autonomi(z)a(ção) das escolas e contextualização dos currículos.

2.3. Do currículo sobre Valores e sobre a Religião: educação integral

No primeiro capítulo já me debrucei sobre a questão da educação integral, que, para além das abordagens científicas, tecnológicas, artísticas e físicas, também deverá tratar curricularmente das questões axioéticas e das questões acerca da dimensão religiosa do ser humano, quer transversalmente, quer disciplinarmente, dado também serem áreas que se constituem como campo epistemológico próprio e não apenas como objeto de análise de outras áreas do saber. E a inclusão curricular destas áreas decorre da convicção de que não existe educação neutra ou assética (Costa, 1997; Valente, 2002, entre tantos outros), como pretendia o paradigma curricular de inspiração comportamentalista. Por outro lado, e dada a aconfessionalidade do SE, como prescreve a LBSE e a própria CRP, a escola de pendor mais tradicionalista e endoutrinadora, nos seus múltiplos modelos curriculares e de desenvolvimento curricular, parece ser, à partida, de não considerar como modelo apropriado de abordar as questões dos valores e da religião. Mas urge esclarecê-la de algum modo.

Chega então agora a altura de se fazer um *close-up* na perspetivação das problemáticas, abeirando-me da discussão acerca das relações entre currículo e valores e religião, passando já aos modelos de implementação e de operacionalização.

2.3.1. Currículo e Valores

Após o excursão por teorias do currículo ligadas à sua relação com a sociedade e com o conhecimento, sendo que em Young a tónica passa pela questão de se saber que conhecimento se seleciona e quem o legitima para definir um determinado currículo (Young, 2010b), torna-se necessário aprofundar mais o pensamento e a análise, a este nível. Se se postular que o currículo aborda o conhecimento que *deve* passar às gerações

futuras, quer se entenda por útil ou bom, significa dizer que se trata de conhecimento que *vale a pena*, que dá sentido à vida (Sánchez Páscoa, 1997).

Surge a questão: que valores ensinar e como ensiná-los (Andrade, 1997) num SE que se quer inclusivo e plural, onde pululam diversidades culturais, mundividências várias, liberdades em confronto, identidades irreduzíveis, mas, simultaneamente, urge uma cultura comum, um convívio social que não discrimine ou exclua, uma identidade sócio-histórica com memórias, tradições, anseios, enfim, uma “alma”? E como e quando e quem chega a definir o que é bom a eleger e mau a evitar ou a preterir por desadequado ao tempo e ao modo? E os valores, são realidades objetivas, ontologicamente consistentes e replicáveis em qualquer contexto e cultura, se forem universais? Ou são meras qualidades que atribuímos às coisas, às pessoas, às ações, às ideias? Ou são princípios metafísicos que só existem incarnados nas pessoas ou fazem parte de uma determinada definição de um objeto? E que subjetividades estão em presença e que levam a poder dizer-se que haverá tantas valorações quantos os indivíduos? E ao ensinar tais ou tais valores, que campo se pode abrir a um currículo oculto (Fernandes, 1997)? Traga-se à memória que...

“a educação tem sempre um alcance moral (...) que pode ser intencionado e consciente ou não premeditado, espontâneo, mecânico [pelo que], na educação moral há sempre um “currículo oculto” (Rosich Pla, 1997, p. 335).

“O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explícita e não explícita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar” (Valente, 2002, p. 1).

“A educação para os valores é toda a educação (...). Os valores trespassam toda a educação e devem trespassar toda a escolaridade” (Andrade, 1997. P. 146).

E haverá alguma hierarquia que fixe os valores, os classifique ou *serialize*³⁸, estabelecendo relações de precedência, dependência ou ascendência entre eles? Ou que exclua outros? E que dizer em relação à *valoração* que certas épocas histórico-sociais e culturais atribuíram a este ou aquele ideal axioético? Por outro lado, o que é o desenvolvimento moral? Como se processa a educação moral ou em valores? Que visão da pessoa estará subjacente, que conhecimento se deve ensinar, como se processa essa educação? Existe um conjunto de valores comuns? Existem valores que necessitamos partilhar? Que tem isto a ver com a Escola Potter (2002)? Estamos num campo altamente complexo em educação, polémico, mas que tem de ser enfrentado sob risco de redundar

³⁸ O semema é de Sartre (Beauvoir, 1973).

res nullius que a ninguém aproveita. A(s) resposta(s) a estas questões já foram sendo avançadas no capítulo precedente. Aprofunde-se agora um pouco mais.

2.3.1.1. Valores: aproximação conceptual

Podemos definir valor? Bastará dizer que se trata daquilo que *vale a pena* ser, ter ou fazer? O conceito é polissémico e dificilmente definido ou delimitado (Sánchez Pásqua, 1997) e optar por uma definição é fazer uma escolha que se entende por acertada, *boa*, logo, *valor(iz)ada*, o que leva a que nos socorramos do definido para chegar à definição, aproximando-nos da tautologia. E essa escolha pode ter a ver com a satisfação de uma necessidade, tendência (Marín Ibáñez, 1997), aspiração, conveniência (e incorremos na deriva subjetivista, individualista ou hedonista); ou algo que se “destaca pela perfeição e dignidade” (Ibidem, 1997, p. 259) e arriscamos cair no objetivismo ou realismo coisificista. Esta polaridade antitética decorre da pluralidade de conceções e de correntes e supõe uma tensionalidade dinâmica inerente aos valores, entre objetividade e subjetividade, relatividade ou carácter absoluto, universalidade ou singularidade contextualizada, o que pode implicar uma hierarquização (Ibidem; Blanco, 1997).

Não é intenção aprofundar aqui o conceito de valor por forma a encontrar uma definição clara. Até porque qualquer definição é uma delimitação, um estabelecer de limites e fronteiras (*de-finir, de-limitar*), e o valor manifesta-se-nos como fluido, incontrolável, não manipulável. Os valores dependem de cosmovisões, ideologias, afetos, conceções do Homem, do Universo, da História, da Filosofia e, não menos, da forma como cada um de nós habita o mundo. Procura-se apenas encontrar um denominador comum, funcional, operativo, que permita que nos possamos entender uns aos outros e possamos conviver, apesar dos conflitos, das divergências, das identidades.³⁹ São preocupações de natureza prática e do quotidiano, mais do que teorizações profundas.

Que motivos existem para apreciar uma determinada realidade? A emoção, o afeto, a razão? E as possíveis teorizações ou perspectivas de análise parece não fazerem justiça à riqueza de quaisquer valores, quais “metas carregadas de sentido, atrativas por si mesmas” (Max Scheler, *apud* Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997. P. 229), quais fins, metas ou “objetivos últimos, por si mesmos apetecíveis e estimáveis” (Ibidem).

³⁹ Sem este *minimum* não seria possível a existência e o convívio entre povos e nações. Tomemos como referência da coexistência internacional, a DUDH, os Pactos sobre Direitos (1966), os acordos multilaterais, o próprio Direito Internacional.

Como acima referi, os valores são caracterizados por uma polaridade tensional, dialética até, que lhes advém do seu *caráter relacional* enquanto realidades que podem satisfazer uma qualquer necessidade humana (Marin Ibáñez, 1997), a qual pode fazer acentuar e perdurar ora uma ora outra dimensão: trata-se de uma “polémica nunca resolvida de todo e cheia de mal-entendidos e imprecisões terminológicas” (Ibidem, p. 59). É a complexidade do real, a que não é alheia a conflitualidade, que não se deixa aprisionar pelas construções teóricas que dele vamos fazendo. Por isso aí temos ora valores, ora contravalores, ora conflitos de valores, ora hierarquizações e classificações de valores (Ibidem).

Segundo este autor, a escola objetivista e realista focou-se no caráter e validade ideal e perene dos valores (mesmo que a realidade factual evidencie ausências desses valores), que a educação deve ensinar (apesar dos contextos diferenciados). Portanto os valores têm uma consistência ontológica própria, sublinhando a dignidade da realidade, enquanto “intrínseca perfeição” (Ibidem, p.59). A escola subjetivista encara os valores como satisfação/prazer das nossas tendências, que a educação deve abordar procurando que os alunos cumpram tarefas com gosto: “ensinar deleitando” (Ibidem). O valor continua sendo um *apriori*, mas situado na condição humana e não na subjetividade individual; em opinião pessoal diria que a humanidade e não cada homem individualmente, será a medida e padrão dos valores. O mesmo autor, num ensaio de síntese, acaba por dizer que ambas as correntes sublinham a dimensão dos valores e que...

“podem integrar-se assim: valor é a perfeição real e ideal que responde às nossas necessidades e exige adequada estima” (Ibidem, p. 62).

E o ineliminável caráter subjetivo dos valores, poderá formular-se assim:

“Haverá valores sem alguém que valore, [sem] atribuição de significação?” (Santos, 1997b, p. 184).

Na mesma linha, é interessante a conceção *anti-coisificista*, quase niilista, embora com forte pendor de construção social, de Joaquim Rosa:

“O principal desconforto da razão vem-me veiculado pelo termo ‘valores’. Não faço qualquer ideia do que o termo possa significar, para além do seu significado abstrato aplicável a qualquer substantivo concreto que se queria definir. Não conheço nem reconheço ‘valores em si’, como uma espécie de dado absoluto, mas apenas *construções de sentido*, mais ou menos *partilhadas* por comunidades mais ou menos alargadas” (Rosa, 1998, p. 131. Itálicos meus).

Objetividade e subjetividade são duas vertentes distintas e complementares do valor, duas características, correlatas e não redutoramente excludentes.

E que valores, se há tanta variabilidade na valoração e na atribuição de sentido ou de significação? Há alguma universalidade ou são todos relativos a contextos, culturas, sociedades? Álvaro Santos distingue entre valores constituintes ou fundamentais e valores constituídos ou circunstanciais; os primeiros são supra-individuais: “o valor vale por si”, [é] constituinte de toda a significação” (Ibidem, p. 185); os outros são atualizados [passados a ato] por cada pessoa, são vivenciais, pelo que a pessoa é “ponto fulcral da temática dos valores (...), da atribuição de significações ou de valores” (Ibidem).

Também Alberto Branco vai na linha, em parte perfilhada por mim, da incarnação dos valores, enquanto determinada perfeição que existe nos seres enquanto tal: não sendo seres propriamente ditos, radicam nos seres; e se a subjetividade dos valores é incontornável, também é ineliminável alguma objetividade: são “realmente objetivos”, essências realizadas na existência:

“essências valorativas são ‘inespeciais’ e ‘intemporais’, isto é, carecem de lugar e tempo, são eternos e imensos, pois abarcam tudo, todo o espaço e todo o tempo (...) São espacial e temporalmente omnipresentes; não valem aqui ou ali, nem agora nem antes, nem depois; valem simplesmente” (Branco, 1997, p.283).

Em síntese eu diria que os valores funcionam como princípios metafísicos da realidade, como atributos do ser e do agir e, portanto, não têm subsistência própria, autónoma, mas incarnam nas pessoas, nas coisas e nas ações. Têm uma carga simbólica tal que podem ser *re-present*-ados (tornados presentes)⁴⁰. Mas este incarnar tem de supor que, pelo menos ao nível da linguagem e da comunicação, possamos comunicar uns com os outros sob uma base comum: os conceitos (mesmo que lhes demos diversas denotações e ou conotações) estão na base da linguagem científica e o código linguístico terá de ser veículo de ecumenismo e entendimento e não de conflito, sem negar a sua perfeitibilidade.

Se recorrermos à etimologia podemos pensar nos conceitos como concepções, como algo que é concebido na e pela mente, fecundada pela realidade, ou não teríamos conceitos, mas apenas nomes (nominalismo). Pela linguagem então poderíamos estabelecer a ligação entre a subjetividade e a objetividade dos valores. Assim, a existência de valores como realidades objetivas poderia dizer-se que é uma existência *quomodo*: não são entidades físicas, mas não por isso menos realidades, são atributos do ser, incarnados, *entes de razão*, como os números. Neste sentido convoco aqui a máxima de Ludwig Wittgenstein de que os *limites da linguagem são os limites do mundo*

⁴⁰ Lembremos os números: existem em si, ou são apenas representados graficamente? A liberdade existe enquanto tal, *per se*, ou apenas existem indivíduos livres?

(Wittgenstein, 2001) para dizer que a linguagem existe para significar realidades existentes; poderá haver outras realidades, mas se a linguagem as não diz ou traduz, então não as posso conhecer. Ora não ser possível dizer uma realidade, não significa que não exista essa mesma realidade (Sagan, 1997).

E na Educação? “Que valores fomentar no educando” (Sánchez Páscoa”, 1997, p. 260)? Quem define o que se aprende em relação a valores (Branco, 1997)? Haverá uma base de trabalho consensual, seja a democracia, os direitos humanos, o exercício da cidadania (Potter, 2002; Branco, 1997)? As correntes são muitas e as perspectivas as mais diversas, em que entram múltiplos fatores, dependendo dos contextos sociais e históricos e até pessoais. Também as estratégias são variadas (Marin Ibáñez, 1997). Todas elas podem ser agrupadas e sistematizadas em torno de três grandes eixos ou orientações: a “educação do caráter”, a “clarificação de valores” e a “cognitivo-desenvolvimentista” (Marques, 1997), sendo que, por economia, designarei esta última como *kohlbergiana*. Abordarei cada uma destas teorias destacando os seus principais representantes (Kevin Ryan, Sidney Simon e Lawrence Kohlberg) e fazendo esforço de síntese pessoal e crítica, procurando relevar onde todas se cruzam e onde se afastam, quer ao nível ontológico (currículo), quer ao nível metodológico (desenvolvimento curricular).

2.3.1.2. “Educação do Caráter”: univocidade prescritiva (Kevin Ryan)

Tradicionalmente e em registo conservador e neoconservador ou em escolas de natureza doutrinária e militante (sejam elas confessionais ou ideologizadas) a abordagem à questão dos valores e sua inserção nos currículos sempre foi orientada pela denominada corrente da “Educação do Caráter”. Parece ser um tipo de abordagem que configura também o ensino e educação familiares, não apenas de pendor mais tradicional(ista), mas também em registos mais avançados e democráticos. O que, de algum modo, se entende e aceita. A questão põe-se agora ao nível do currículo escolar, gizado pelas políticas educativas, por definição hodierna e democrática, equitativamente inclusivo, equidistante de confissões, ideologias militantes ou quaisquer diretrizes filosófico-religiosas, político-ideológicas ou económicas (CRP, 1976; LBSE, 1986), relevando a necessidade de salvaguardar o bem comum social, respeitando todos, zelando pelo bem de todos e regulando as atividades e os interesses de todos.

A experiência pessoal e a documentada em dados de investigação, também indica que, sobretudo ao nível do currículo oculto, os docentes frequentemente se inspiram e

agem de acordo com esta corrente apenas por lhes ser conatural, como é típico do currículo oculto em várias das suas dimensões, embora, em situações mais formais, evitem uma tomada de posição acerca de valores, seja por comodidade, por convicção, ou por estratégia.

É então tarefa nesta investigação, tratar-se agora deste paradigma educativo em relação aos valores, mesmo ético-morais. Fá-lo-ei em três momentos: genericamente, depois debruço-me sobre o pensamento de um dos seus representantes mais emblemáticos e, a terminar, com algum ensaio crítico e de aproximação ao âmbito deste estudo.

Num texto já com cerca de trinta anos, Ramiro Marques caracterizava esta corrente como inculcadora de valores pelo “ensino direto da moral”, através de castigos e de recompensas e de exemplos de modelos morais (Marques, 1990, p.2). Este ensino direto recusava o desenvolvimento do raciocínio moral ou a discussão pública de questões éticas. O seu grande objetivo seria endoutrinar, moldar, melhorar o caráter e os comportamentos, aperfeiçoando a conduta moral com recurso a técnicas assentes na autoridade do professor, reproduzindo uma escola fixada na tradição, na ordem, na disciplina e na autoridade. Todo o currículo, mesmo o oculto devia privilegiar os “bons comportamentos” (Ibidem, p. 15), numa perspetiva conservadora, sem dúvidas, inseguranças, discussão, indisciplina, permissividade. Para este autor, esta corrente seria avessa às tradições democráticas, ao raciocínio moral e à reflexão, pela passividade dos aprendentes e com eventuais derivas conducentes ao totalitarismo. Desde a perspetiva *kohlbergiana* (que o autor perfilha e será abordada à frente), afirma:

“sem participação na tomada de decisões e sem a participação nas discussões públicas, dificilmente os nossos alunos poderão adquirir as competências (...) necessárias a uma intervenção democrática na vida pública” (Ibidem, p. 16).

Acrescenta que esta teoria peca por “ausência de confirmação científica” (Ibidem, p. 15), dado haver estudos, embora antigos, que evidenciavam a pouca relação entre o real comportamento moral dos alunos e os programas de educação do caráter. A investigação não provava que este modelo fosse mais eficiente para criar bons hábitos morais e que estes, segundo a investigação, estavam associados ao raciocínio moral e ao desenvolvimento cognitivo (novamente a perspetiva *kohlbergiana*). A este argumento, contrapunham os defensores da “educação do caráter” que a escola, tendo mudado, se demitira, no âmbito moral, dos bons exemplos e de um clima adequado aos alunos, com relevo para a figura do professor como autoridade máxima, incluindo os rituais e as

normas de comportamento; o que seria uma escola modelada por castigos e recompensas, pela disciplina, obediência, autoridade e uniformidade comportamental.⁴¹

Mas atente-se ao fio de pensamento de um dos representantes desta corrente. Kevin Ryan teorizou sobre uma *educação moral direta* (DME - *direct moral education*), com caráter instrutivo, transmissivo e explícito dos melhores ideais morais e cívicos e que ensinasse “consciente e efetivamente” (Ryan, 1997, p. 83) esses valores por forma a superar o relativismo e o neutralismo quanto a estas matérias. De uma forma consciente (e até transparente), a DME representava as...

“virtudes cívicas positivas e os valores morais das comunidades educativas locais e está aberta à inspeção pública [combinando os] nossos melhores conteúdos morais [com] as mais poderosas estratégias instrutivas” (Ibidem).

A DME configurava a intenção direta e consciente para ensinar determinadas virtudes e qualidades do caráter, como fossem a coragem, a justiça, a autonomia e a honestidade, entre outros valores, partindo de tais conceitos, explic(it)ando-os e exemplificando-os através da expressão das convicções, crenças e da adesão pessoal dos professores, que fomentariam e encorajariam a prática de tais virtudes e valores

Por sua vez, a educação moral *indireta*⁴², caracterizava-se pela neutralidade, pela contextualização e por uma metodologia assente em dilemas éticos, sendo os alunos encorajados a construir e desenvolver os seus próprios valores e sem formulação de juízos morais sobre os valores de outrem.

Com base naqueles conceitos e em alguma investigação feita junto de pais, alunos e professores, Ryan referia que uma das conclusões é que os primeiros se inclinavam para a DME e os últimos para a *indireta*. E, portanto, segundo o autor, a esmagadora maioria pretendia que a escola ensinasse valores e comportamentos morais, enquanto os professores entendiam que não tinham competência (não sabiam, nem lhes cabia) para tal e que se fossem responsabilizados por uma abordagem moral nas escolas, então deveria optar-se pela neutralidade moral e pelo recurso a dilemas. O argumento invocado pelo autor para esta preferência dos professores era o ambiente cultural e intelectual da época

⁴¹ Aflora à memória o filme *O clube dos poetas mortos*, sem omitirmos o enquadramento que rodeia os quadros de valor e de excelência, não só pela liturgia anual, mas também pela *re-orientação* perversa do esforço dos alunos pelas aprendizagens: a competição, o elogio, a satisfação pessoal, a vaidade dos próprios e das famílias, por vezes com sacrifícios de preço elevado, como a felicidade e a realização pessoal. O conhecimento, em si mesmo ou para uso, é *funcionalizado* para o prestígio.

⁴² Ver-se-á, a seguir, que esta designação de Ryan, mais não é do que a corrente de “clarificação de valores” conjugada com a corrente *kohlbergiana*.

(últimas três décadas do século passado) e o conteúdo da formação dos professores, em cujas raízes estariam as mudanças sociais e culturais dos anos 60 do século passado, que tinham feito estremecer e até ruir todo um edifício consensualmente assente em valores tradicionais. Dizia o autor que os principais responsáveis por esta mudança foram as universidades (com o relativismo das ciências sociais e o pouco estudo da ética e da filosofia) e os *media*.

Mas, estas mudanças não significaram o desaparecimento de valores, antes uma mudança do âmbito da ação no seu ensino, recuando-se para uma abordagem *indireta*:

“[os modelos morais e os valores] tornaram-se privados [e] o papel tradicional [dos professores] de transmitir a sabedoria moral da comunidade, ficou profundamente comprometido” (Ibidem, p.85).

Assim, considerando a arbitrariedade dos acordos sociais, dependentes das classes dominantes, caberia agora aos alunos construir o seu próprio quadro de valores morais, desde as suas experiências. Esta forma de abordar uma aprendizagem sobre os valores na educação teria como consequência um défice na aprendizagem para pensar com argumentos morais a fim de se chegar a conclusões válidas, refletindo sobre o seu próprio caráter e sobre a importância das questões morais para a sobrevivência da espécie.

O ensino sobre a moralidade, tradicionalmente, encarava o professor como *força ética* para os alunos e como transmissor dos valores, refletindo sobre o *como e porquê* de uma educação moral; mas isso perdera-se nas últimas décadas. Persistia ainda uma preocupação pelas questões morais na educação, mas a abordagem era neutral e o conteúdo moral ficava à responsabilidade de cada um. E recorrer aos dilemas não respeitava os dados. Para o justificar, o autor sustentava que os professores da DME conscientemente promoviam determinadas ideias morais e tentavam instituir certos hábitos e virtudes, fazendo-o de modo racional,

“continuamente dão uma razão por detrás [dos] valores morais e dão exemplos positivos ou negativos” (Ibidem, p. 86).

E esta forma claramente endoutrinadora, transmissora dos valores de uma cultura, combatia uma endoutrinação cega e irracional, permissiva, apenas clarificadora, que se confinava à pura análise de processos e à significação dos termos usados, sem se ter em conta a herança ética.

Uma DME devia concretizar-se tanto nos **processos** (métodos e recursos) como nos **produtos** (natureza dos objetivos ético-morais). Quanto aos primeiros, tratava-se de

encontrar um modelo útil para ensinar um conjunto de conteúdos, bem definido e eficaz, evidenciando metas claras para os professores, compreensíveis para os alunos. Desta forma, tornava-se um poderoso instrumento para mudar comportamentos e produzir aprendizagem. É interessante verificar que este modelo processual proposto por Kevin Ryan não excluía exercícios de clarificação de valores, nem discussão de dilemas morais (modelo *kohlbergiano*), enquanto parte do esforço para a iniciação numa determinada sabedoria moral e para influenciar a formação do caráter. Também não excluía o recurso a experiências e práticas: era necessário aprender com a experiência e aprender fazendo, com vista à educação moral curricular, para que esta não se reduzisse a um estudo sobre virtudes abstratas. O currículo devia estabelecer sinergias (*consort with*), com a família, a comunidade, a igreja e o estado, pois a escola podia ajudar na educação moral e no desenvolvimento do caráter. Tinha “um papel limitado, mas real” (Ibidem, p. 87), pois dela não se podia esperar tudo.

Quanto aos **produtos** deste tipo de educação moral era preciso definir que moralidade e que valores morais podiam ser ensinados na escola, sabendo ser matéria polémica e em debate. Também Ryan, afirmava que qualquer educação comportava valores e aspetos morais e que a sociedade se orientava por um *core* de valores morais. Por isso se reclamava a urgência em que as escolas tivessem um papel ativo na transmissão aos jovens de valores e ideias morais para que fossem “integrados nas suas vidas” (Ibidem). Que valores? Os valores partilhados a que todos se deviam vincular, não por qualquer prescrição formal, mas por pressão das populações; valores esses que deviam ser organizados pelos professores no currículo, sendo ensinados, bem como os comportamentos inerentes.

A nível local a questão era abordada, mas seria transponível para outros contextos como se fazia com as demais aprendizagens? Ryan recorre ao conceito de *comunalidade* e de *transponibilidade* curriculares (“curricular commonality and overlap” – Ibidem, p.88), afirmando haver um *core* conteudinal de ideias cívicas e morais, atitudes e destrezas que os professores deviam poder passar aos alunos: o correto e o incorreto, preocupação com a debilidade e a necessidade, a ajuda e partilha de informação, o esforço e a perseverança, o autocontrolo dos impulsos e do uso da força, a cooperação, o zelo, o respeito pelos direitos dos outros, o empenho e o esforço voluntários, o respeito pela autoridade, a consideração pelo bem comum, a honestidade, a amizade, a responsabilidade, o porquê das “boas maneiras” e da etiqueta... Considerava estes valores

como necessários à vida cotidiana dos alunos nas escolas, ensinando-os *como e porque* se devia agir corretamente:

“they should be taught as ‘the right thing to do’, They should be taught rationally, providing evidence for why it is “the right thing to do’. (...) Estes conteúdos devem ser tratados como assuntos importantes e serem honrados como um legado moral vital da escola” (Ibidem).

É desta forma que se distinguia um grupo *desordenado e selvagem (disordered dog-eat-dog class)* de um grupo civilizado e com propósitos. No campo moral, os interesses dos professores e as necessidades dos alunos tinham um chão comum - *common ground* (Ibidem, p. 89).

Para esta tarefa tornava-se necessária uma formação de professores que fosse central na DME, mas que exigia mudanças: inclusão da cultura moral e herança ética nos *curricula* e programas de formação de professores, bem como uma preparação para as responsabilidades dos professores nestas matérias, ao nível do ensino da sabedoria moral do meio e não apenas dos conhecimentos e destrezas pedagógicas. Para Ryan, os...

“bons professores sempre foram autoridades morais com um claro entendimento de que devem ser uma força moral nas vidas dos estudantes” (Ibidem, p. 92)

Em jeito de reflexão, algumas observações, quais notas soltas. Parece-me não haver sempre concordância entre os académicos a respeito da importância da “educação do carácter”. Como exemplo, atente-se que Ramiro Marques afirma que a nível académico a “clarificação de valores” perdia protagonismo (Marques, 1997), enquanto Odete Valente, a poucos anos de distância, lhe dá relevo, rejeitando a “tradicional inculcação de valores” (Valente, 2002, p.3). Esta autora pouca atenção presta à “educação do carácter”, enquanto o autor anterior afirma a sua rejeição e até repúdio pelos professores, para não serem considerados...

“educadores morais [que se vejam] obrigados a transmitir valores básicos com os quais não se sentem totalmente identificados” (Marques, 1997, p. 253).

Numa nota mais pessoal, penso que se pode inferir que para Ryan os valores não parece serem universais nem perenes, pois ele restringe-os, pelos menos funcionalmente, à comunidade educativa local. Depois, também inclui, nos recursos e métodos, metodologias e processos clarificativos e *kohlbergianos*. Parece óbvio que não deixa de ser patente uma forte deriva e pendor conservador e endoutrinador, pois entende que a educação em valores deve *conformar* os alunos com esses mesmos valores (vinculação), os quais devem ser ensinados pelos professores com o exemplo da sua prática e com um

racional curricular, ou seja, de forma intencional e deliberada. O problema poderá surgir, em minha opinião, considerando o facto de as comunidades serem cada vez mais plurais e cosmopolitas, pelo que caberá perguntar: haverá uma cultura comum a privilegiar, social e politicamente definida, assente no património histórico-cultural dessa mesma comunidade? Será este o tal *common ground* de que fala Kevin Ryan?

Fazendo uma aproximação à **LBSE** (art.º 3, b)), constata-se que um dos princípios organizadores do SE é a “formação do carácter”. Pelo que se poderia ajuizar de que o SE português seria endoutrinador. Mas “formação do carácter” e “educação do carácter” identificam-se? Não sendo objeto, neste momento e neste estudo, conhecer a intenção do legislador, não me esquivo, todavia, a um ensaio de aproximação pessoal. Diria que a formação do carácter é inerente a qualquer educação curricular e passa por todas as aprendizagens, sejam elas pretendidas pelo currículo prescrito e enunciado, sejam elas efetivamente apreendidas desde o currículo oculto, ou enriquecimento curricular, ou por aprendizagens não escolares, intencionais ou não. Basta constatar que a escola e a educação não são neutras: formar é *in-formar*, *per-formar* (podendo até *de-formar*, *re-formar*) é sempre *formar*, isto é, produzir alterações no carácter, quaisquer que sejam, em função do *cuidado* e *nutrição* que se intentam. Numa aproximação à etimologia poderíamos falar da “formação do carácter” como *educare*, nutrir, alimentar, fazer crescer, promover; e a “educação do carácter” como *educere*, conduzir, teleguiar, teleonomizar, sendo que deste modo, a deriva endoutrinadora se torna mais iminente. No caso de EMRC estará sempre à espreita a tentação catequética, se prescreve e impõe um código ético e comportamentos morais adequados e decorrentes de uma doutrina apropriada.

Mas entendo que se deve distinguir de **moralismo**, por muito que pareça haver uma aproximação conceptual e metodológica, dado ambos serem endoutrinadores e pressuporem um quadro universal(izável) de valores, perenes e aplicáveis em todos os contextos. A “educação do carácter” passa por um racional de justificação, claro e esclarecido, mesmo que discutível, que o moralismo não tem; há um propósito claro, intencional, mesmo que com agenda mais ou menos latente. O moralismo apega-se a hábitos arreigados, a tradições e costumes e não a uma ação pensada, querida diretamente, sistematizada e intencionalizada, que funciona ao acaso e *ad casum* e dificilmente se sustenta quando confrontado com opinião divergente ou diversa apenas.

A “educação do carácter” tem aspetos positivos: evita o relativismo axioético, evita o *baldio educativo* e até quaisquer currículos ocultos. Às vezes pode existir, tanto da parte

dos académicos, quanto dos professores, mais o preconceito do que um posicionamento racional. Por outro lado, esta corrente da educação moral, é acrítica, fica muito próxima do costume irrefletido, dos afetos e das emoções, das crenças herdadas ou hauridas na cultura envolvente, nomeadamente familiar, podendo mesmo ser hebética, por não *libertar* (Reboul, 2000), ainda que possa *unir* (Marín Ibáñez, 1997).

A finalizar, mais uma vez a questão da *doutrina*, como já se abordou anteriormente. Habitualmente é com alguma perceção menos abonatória e mesmo negativa que se encara o lexema, atribuindo-lhe uma significação endoutrinadora e conservadora, em função do seu carácter prescritivo e impositivo. Olvida-se que *doutrina* se trata também de um ideário que serve de critério à apreciação de um *corpus* organizado e coerente, sistémico, com princípios, lógica interna e linguagem que dão configuração epistemológica a um determinado saber. E a rotulação neste caso da relação entre educação e valores pode incluir uma carga pejorativa, onde, incontornavelmente, também contam pressupostos de natureza ideológica, com eventual deriva maniqueísta ou diabolizadora. Simetricamente, também os autores dos modelos propostos podem derivar para uma assumida visão iluminada e até messiânica.

2.3.1.3. “Clarificação de Valores”: plurivocidade relativista? (Sidney Simon)

À semelhança da abordagem anterior, também aqui seguirei o mesmo procedimento: contextualizando, atendendo aos pais fundadores e refletindo.

O socioconstrutivismo de que nos fala Young (2010a) apresenta uma tendência relativista e até individualista em termos de educação. Os contextos e a pessoa de cada aluno são necessariamente tidos em consideração, quanto à importância do conhecimento em si mesmo, por mais poderoso que possa ser, por vezes com prevalência. Também neste campo da axiologia e da ética e moral na educação, parece que o papel da escola seria apenas fornecer aos alunos indicações para que, por si próprios pudessem dar um sentido ao Mundo, à Vida, à História e ao Homem, selecionando e construindo as suas próprias convicções e o seu sistema de valores, independentemente de qualquer tentativa endoutrinadora de “formação do carácter” ou de “educação moral direta”. Refiro-me, pois, à corrente denominada “clarificação de valores” (Simon, 1995; Marques, 1997; Valente, 2002). No dizer de Odete Valente, o fundamento principal desta abordagem é ajudar a fazer escolhas ponderadas, com uma consciência esclarecida, por forma a integrar e consolidar na ação os valores, sejam eles quais forem (Valente, 2002).

Na origem desta corrente teorizada por Louis Raths e outros com a obra *Values and Teaching* (apud Simon, 1995) está a evidência de vivermos num mundo plural e cosmopolita, em que se cruzam costumes, culturas e mentalidades de tal forma diversas, por vezes em conflito, em que a diversidade e multiplicidade de valores e de valorações em presença e confronto, de certo modo relativizaram as conceções e mudaram os valores (Marin Ibáñez, 1997), tornando o mundo um lugar confuso para se viver (Simon, 1995). A relativização dos valores “converteu-se quase numa ‘crença’ comum” (Marin Ibáñez, 1997. P.60) e tornou-se cómoda (opinião discutível) para os professores porque evita a sua exposição e o confronto (Marques, 1997).

É uma abordagem que intenta superar a “educação do caráter”, passando ao pluralismo axioético, embora suponha alguns elementos daquela (Simon, 1995). Não se focalizando numa conceptualização de valores enquanto tais, assenta sobretudo em técnicas e estratégias, ou seja, num processo, numa metodologia (Valente, 2002) para uma educação em valores, defendendo a diversidade de cada indivíduo, chegando, na opinião de Marques⁴³ a recusar à escola a legitimidade para a educação das virtudes (endoutrinamento reservado à família) e confundindo diversidade com pluralismo,

“porque a noção de pluralismo exige a recusa do princípio da igual dignidade de todas as posições éticas [e isto leva] à impossibilidade de defender uma natureza humana una, expressa pelo caráter universalizante da dignidade da pessoa humana, da reciprocidade e da justiça. A diversidade (...) conduz à aceitação de todas as posições éticas, mesmo as que violam os princípios universais” (Marques, 1997, p. 359).

Ryan, como já se viu, denomina esta visão como educação moral *indireta*, sem polaridade e neutra, sem emissão de juízo moral sobre valores diferentes e alheios, conseqüente às mudanças de valores e ao colapso dos modelos morais e sua privatização, ocorridos na segunda metade do século passado (Ryan, 1997).

Retomando Marques, num texto anterior, a abordagem clarificativa configura uma visão neutralista da escola e relativista da ética, uma vez que os valores são nivelados e não hierarquizados, são individuais e não universais; o papel dos professores é facilitar as escolhas dos alunos, clarificar valores, melhorar a autoestima, abstendo-se de revelar ou promover preferências e valorizações. O professor socorre-se de técnicas⁴⁴ fáceis de usar, como seja a discussão de questões de natureza ética, mas não deve emitir juízos,

⁴³ Ver-se-á mais à frente que esta caracterização parece exagerada.

⁴⁴ Em *Values Clarification...* apresentam-se várias dezenas, bem como os processos de as concretizar (Simon, 1995).

sendo equidistante de todas as opiniões ou preferências. Ou pela análise de situações através da argumentação ou pela expressão de ideias e sentimentos. Todas estas técnicas levam à apreciação do pluralismo axiológico e das alternativas, à tolerância, ao respeito e à escolha livre (Marques, 1990). São as regras de jogo desta abordagem, onde os juízos sobre as posições dos outros devem ser evitados, aceitando-os como são, clarificando os seus valores e encorajando a que cada um faça escolhas livremente, descobrindo alternativas e refletindo nas consequências das suas decisões e agindo em concordância (Valente, 2002).

Para esta corrente,

“valor é só aquilo que alguém reconhece como seu, se compromete com ele, defende-o e pratica-o, mas, em definitivo, o único critério axiológico é esta aceitação, este fazer seu esse valor” (Tormo Garzón & Marin Ibáñez, 1997, p. 291).

Mas atente-se num dos representantes mais proeminentes desta corrente. Simon parte da constatação da necessidade quotidiana de pensar, tomar decisões e agir perante múltiplas situações, em que são convocadas as nossas crenças, atitudes e valores, a partir dos quais fazemos as nossas opções, embora nem sempre tenhamos a certeza (*we are not clear*) acerca desses valores e do seu uso, o que gera conflitos e confusão, agravados pela multiplicidade de escolhas e pelo desconcerto de muitas alternativas (Simon, 1995, pp. 4-5).

Como abordar estas questões, sobretudo do ponto de vista educativo? Para o autor, tradicionalmente⁴⁵ usava-se a **inculcação** de valores e a **modelação** de comportamentos. A primeira, usada por famílias, instituições, sociedade em geral, visava influenciar quem educava, através de discursos expositivos e moralizantes, de recompensas ou castigos, por forma a passar e perpetuar os seus valores. O que é apropriado e inevitável se se almeja criar uma ordem social onde seja possível viver pacificamente, todos juntos, garantindo a segurança de pessoas e bens, respeitando a liberdade de cada um, cooperando para o bem comum. Apesar de frequentemente esses valores e crenças não serem praticados, pensava-se de modo tendencialmente dominante serem os melhores para as futuras gerações.

⁴⁵ Em tempos e contextos caracterizados por sistemas de valores, crenças e comportamentos tendencialmente comuns, muito prescritivos e socialmente aceites ou seguidos, por convicção ou receio de sanções sociais excludentes face à diferença.

Mas esta forma de educar em valores, tem limitações. Uma delas é a diversidade do mundo, não havendo uma consistência completa a cerca dos valores que se deseja transmitir: os pais podem impor umas obrigações e proibições (*shoulds and should nots*), a igreja, os pares, os *media*, os professores e outros ainda (Ibidem, p. 6). Com todas estas influências, que valores e conselhos seguir? Obviamente que quem tiver valores inculcados terá padrões e critérios de valor em situações de difíceis escolhas, mas a inculcação não pode prever todas as situações. E para quem teve uma fraca inculcação, situações imprevistas ainda serão mais difíceis. Porquê? Por não terem aprendido a seleccionar o melhor e a rejeitar o pior dos sistemas de valores que outros instigaram a seguir. Daí que muitas decisões importantes da vida sejam tomadas sob a pressão dos outros ou por submissão acrítica à autoridade ou aos *media*.

Uma segunda limitação é a dicotomia entre teoria e prática:

“declaram-se [*lip service is paid*] os valores da autoridade ou da cultura, enquanto o comportamento contradiz estes valores” (Ibidem, p. 7).

Discursa-se uma coisa e pratica-se outra. A inculcação frequentemente apenas influencia os discursos, mas pouco a vida⁴⁶.

Quanto à **modelação**, Simon caracteriza assim o seu racional:

“Apresento-me a mim próprio como um modelo atraente, [atractivo,] que vive segundo um certo conjunto de valores. As pessoas com quem contacto, ficam fortemente impressionadas [*duly impressed*] por mim e pelos meus valores e querem adotar e imitar as minhas atitudes e comportamento” (Ibidem).

A demonstração é um método mais eficaz, do que a palavra. A modelação é muito poderosa (*so potent as means*) na educação de valores, porque apresenta exemplos vivos de valores em ação (Ibidem). De forma positiva ou negativa somos modelos de valores uns para os outros (desde a família, aos colegas...) e por isso a modelação é uma importante e inevitável forma de transmissão de valores. Mas também tem limitações. A principal é haver muitos modelos para imitar (pais, professores, líderes, colegas ...), pondo-se a questão de como alcançar os seus valores ou distinguir um modelo atraente de um modelo com verdadeira sabedoria, moralidade e felicidade.

⁴⁶ Antecipando alguma reflexão, também se poderia perguntar se existe o direito de inculcar um determinado corpo de valores e preterir outros, o que nos remete para o campo da filosofia e do discurso axioético.

Em síntese, Simon afirma (ainda que seja discutível), que todos podem beneficiar com a inculcação e a modelação, porque gostamos de saber que alguém se preocupa com o nosso bem-estar, que ensina a melhor sabedoria e moralidade acumulada ao longo de séculos, ou que seja modelo de alegria e entusiasmo de viver. Mas como escolher uma profissão, um cônjuge, um candidato, entre tantos modelos e perspectivas moralizadoras (*moralizing lectures*)? Como manter velhos padrões da moral e dos valores e tentar novos? Como relacionar-se com pessoas com valores diferentes dos nossos? Como resolver conflitos de valores, se a escolha de uns pode significar o abandono de outros (Ibidem, p. 8)? É o momento de propor uma outra abordagem: a **clarificação de valores**

Afirma o autor que reside aqui a ajuda à resposta àquelas questões, através do auxílio à construção de um sistema de valores próprio. Esta abordagem é antiga,⁴⁷ pois houve sempre alguém a tentar ajudar outros a pensar por si sobre o seu próprio sistema de valores. E foi...

“feito de muitas formas: fazendo **boas** perguntas, sendo **bom** ouvinte, encorajando o autoconhecimento e demonstrando **confiança** na capacidade de quem procura a **resposta** [the seeker’s ability to find the answer]” (Ibidem, p. 9. Destaques meus).

Tratava-se de atitudes e técnicas que fazem parte já do processo de clarificação de valores, apenas faltando a sistematização, o que veio a ser feito por Louis Raths, desde as teorias de John Dewey (Raths ali., 1966, *apud* Simon, 1999)⁴⁸. O contributo especial de Raths foi a focagem no *processo de valorização*, ou seja, como se chega a determinadas crenças e se estabelecem determinados padrões de comportamento. Este processo compõe-se de sete subprocessos, organizados tripartidamente: primeiro a **apreciação** das próprias crenças e comportamentos (pelo apreço e estima e pela afirmação pública, quando apropriada); seguidamente a **escolha** daquelas crenças e comportamentos (pela escolha entre alternativas, depois de considerar as consequências e pela escolha livre); finalmente a **ação** de acordo com as próprias crenças (pela ação e pela ação padronizada, consistente e repetida).

Nesta estrutura, um valor tem sempre três componentes: emotiva, cognitiva e comportamental.

⁴⁷ Lembro a maiêutica (“dar à luz”) de Sócrates.

⁴⁸ Louis Raths é aqui abordado em citação secundária. Todavia, Sidney Simon fazia parte da equipa de investigação de Raths e ambos, com Merrill Harmin, publicaram *Values and Teaching* (1966); parece-me metodologicamente defensável e legítimo proceder assim dada a dificuldade em obter o original.

“Os nossos valores baseiam-se nos nossos **sentimentos**, Não mantemos (*hold*) apenas os nossos valores mais fortes; estimamo-los profunda e apaixonadamente” (Ibidem, p. 10. Destaque meu).

“Ao mesmo tempo, os nossos valores decorrem de um cuidadoso processo de **pensamento**, pelo qual avaliamos os prós e os contras e as consequências das várias escolhas e posicionamentos e esforçamo-nos por fazer escolhas que são nossas e não resultantes da pressão indevida dos outros ou da autoridade” (Ibidem. Destaque meu).

“Finalmente **agimos** de acordo com esses valores” (Ibidem. Destaque meu).

“Os valores são aqueles aspetos das nossas vidas, tão importantes e pervasivos que incluem sentimentos, pensamentos e comportamento” (Ibidem. Itálico no original).

Neste sentido, os valores são-nos tão importantes que não os escondemos e queremos partilhá-los. Não apenas por palavras e discursos, mas por uma clara e consistente ação que os evidencia na nossa vida concreta. Deste modo, os valores distinguem-se dos sentimentos, atitudes, objetivos, opiniões, crenças, hábitos e outros “indicadores de valores” (Ibidem); estes só passarão a valores propriamente ditos se passados por este processo septenário, começando-se a agir de acordo com objetivos de vida que eram apenas desejados, pela consideração do caráter insatisfatório de alternativas padronizadas, pelo exame do que realmente se valoriza e pelo cuidado de um comportamento em conformidade. Assim, começa-se a...

“alcançar a plena integração dos nossos sentimentos, crenças e comportamento” (Ibidem, p. 11).

Ou como diz Valente:

“Resumindo, para que algo atinja o nível de um valor vemos que deve ser *escolhido* livremente e, com a consideração pensada das consequências de várias alternativas, deve ser *apreciado* e deve manifestar-se na *atuação* daquele que tem esse valor” (Valente, 2002, p. 6. Itálico no original).

Seguidamente Simon aborda e rebate as críticas, a dois tempos. A clarificação de valores é uma abordagem egoísta e amoral para tomar decisões? Preocupa-se apenas com felicidade individual, mesmo que se infernize a vida dos outros?

Primeiramente, a “clarificação de valores” é apenas parte do processo da formação de valores, mais abrangente. Neste processo, segundo o autor, somos também influenciados pela inculcação e pela modelação, pois não vivemos isoladamente. A “clarificação de valores” não rejeita a inculcação e a modelação, antes as potencia através de uma abordagem mais consciente e deliberada para se poder tomar as melhores decisões.

Depois, é parte essencial da “clarificação de valores” a atenção às necessidades e direitos dos outros, pela análise das consequências nos outros das nossas decisões e ações, se estão certas ou erradas e que influência terão. Ora, se ninguém tiver passado por alguma

inculcação sobre o certo ou o errado e o cuidado pelos outros, estará perdido na resposta a estas questões de natureza moral.

“Eis a razão porque a inculcação e a modelação são tão importantes. Conceitos como justiça, ética e moralidade não ocorrem espontaneamente; têm de ser induzidos [*instilled*], tanto como descobertos” (Ibidem, p. 11).

Em tom mais argumentativo afirma o autor que, segundo a investigação e a experiência, quem dele usufruiu, se tornou menos apático, menos inconstante ou volúvel (“aéreo” – *flighty*), menos conformado e menos radical (*overdissenting*), mais entusiasta e ativo (*energetic*), com maior pensamento crítico e mais predisposto para tomar decisões. Quem é mais sujeito a fracassos, conseguiu melhores resultados (*better success*) na escola e no emprego (Ibidem, p. 12). O que pode significar que a...

“clarificação de valores conduz não apenas a mais escolhas pessoais satisfatórias na vida, nas, mas também a um maior comportamento social construtivo” (Ibidem).

Cabe agora fazer alguma **reflexão pessoal**, com recurso a outros autores também.

Segundo Odete Valente:

“existem muitos críticos a esta abordagem, [sobretudo] em favor de uma via mais dirigida em termos de inculcação de valores. Dizem, por exemplo, que toda a gente tenta veicular valores e que não o fazer seria lassidão e imprudência, ou que as crianças não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Mas, os defensores da clarificação de valores argumentam dizendo que os efeitos da abordagem tradicional estão à vista e a única coisa que a doutrinação faz é ajudar a adiar o começo do difícil processo de conquistar um quadro de valores próprio (Valente, 2002, p. 7).

Não concordo inteiramente, sobretudo desde as afirmações do próprio Simon de que alguma inculcação e modelação são *importantes* e *inevitáveis* (Simon, 2002, p. 6; 8). Aliás, repare-se nestas frases já referidas: “**boas** perguntas”, “**bom** ouvinte”, “demonstrando **confiança**”, “quem procura **a resposta**” (Ibidem, p. 9. Destaques meus). Temos já um pressuposto valorativo prévio à abordagem clarificativa, aliás como o próprio Simon admite.

Pelo que, parece-me exagerado todo o epíteto que considera esta corrente como essencialmente relativista (Marques, 1990; 1997), mesmo face à sua recusa do carácter absoluto de um dado conjunto de valores aceites ou opostos. De facto, ela assenta e pressupõe alguma “formação do carácter”, seja por inculcação de valores, seja pela modelação de agentes que praticam e concretizam determinados valores e possam ser considerados como atrativos. Seja até pelo tipo de socialização a que se foi sujeito.

Todavia a deriva relativista existe, como a do individualismo (quando somos estruturalmente interação com os outros, socialidade), no qual o homem (este ou aquele homem e não o Homem), se tornam a *medida de todas as coisas*, como há muitos séculos sentenciava Protágoras (Platão, 1999). Lembro aqui Karl Popper e o *paradoxo da tolerância* (Popper, 2012), que John Rawls vem a criticar em nome da justiça e da democracia (Rawls, 2013), penso que de maneira acertada. Põe-se sempre a questão do racional, do critério que permite dizer que uns são tolerantes e outros não. Em última análise o problema reside na possibilidade real de ser **eu** a dizer que só quem pensa como eu é o critério para dizer quem é ou não é tolerante. Até porque eu devo considerar também que o outro me pode nomear como intolerante.

Por isso, acentue-se que relativizar, em meu entender, deve ser lido como não declarar absolutamente (não depender de nada e fazer tudo depender de si), mas interrelacionar, articular em questionamento permanente.

Considerando, na linha dos seus autores, sob o ponto de vista metodológico, como uma hipótese de trabalho em educação sobre valores, esta corrente procura não os impor, embora parta deles: considerar este ou aquele tipo de estratégia para clarificar valores como bom ou mau, ou apropriado, ou correto ou incorreto, é já ter a montante e de forma originária um conjunto de valores que estão, pelo menos, latentes em toda a abordagem. Portanto, a metodologia usada está antecedida por uma ontologia axio-ético-moral que elege determinados valores (justiça, por exemplo), com algum grau de universalidade ou, pelo menos de transponibilidade.

Os procedimentos inerentes a esta visão recusam, isso sim e liminarmente, a endoutrinação e, portanto, constitui-se como uma hipótese de trabalho, entre outras, talvez melhor do que as outras segundo os seus autores e a afiançar pelos resultados da investigação convocados (Ryan, 1995). Trata-se, pois de uma proposta, mais de um *modus faciendi*, do que a imposição de um *modus essendi*. Poderia dizer-se que estamos perante uma formação do carácter (*educare*) e não de uma educação do carácter (*educere*), o que nos pode levar, entendo, a uma compatibilização com o teor normativo (LBSE, art.º 3, b)) e até a uma aproximação à metodologia proposta pela CEP para EMRC (CEP, 2006), como contributo para a formação da personalidade, operacionalizado pelo método existencial- hermenêutico, como forma de superar o endoutrinamento catequético-pastoral, excludente dos não crentes. Tem esta abordagem a vantagem de respeitar

culturas e idiossincrasias, num SE aconfessional, mesmo que aplicada a uma disciplina confessional (também esta parte de valores assentes num ideário).

Voltando à questão do relativismo de alguma forma latente na abordagem. De facto, existe uma forte possibilidade de se considerar igual o que é diferente em termos axio-éticos ou de negar qualquer racional ou hierarquização ao postular-se o individualismo na valor(iza)ção e a...

“igual dignidade de todas as posições éticas individuais, desde que assumidas, com clareza, pelo indivíduo, desde que correspondam às suas necessidades básicas e projeto de vida” (Marques, 1997, p. 353).

Pelo que alguma plurivocidade é plausível, mesmo que intencionalmente não deliberada pelos teóricos desta corrente, uma vez que a construção de um sistema de valores depende de cada um. Ora, como diz Marques (Ibidem), não se pode nivelar racismo ou xenofobia com dignidade e direitos humanos, nem pactuar com situações de crueldade ou de negação da liberdade e do bem-estar dos outros.

Por outro lado, não posso concordar com Marques que a “clarificação de valores” esteja em contradição com a “educação do carácter” ou com a perspectiva *kohlbergiana*. Como já atrás se referiu e enquanto metodologia, é compatível e inclui aspetos das outras (inculcação e modelação ou dilemas e tomada de decisões), o que se aprofundará à frente. Mas o risco está latente e pode mesmo ser veículo metodológico para algum currículo oculto com agenda.

Marques (Ibidem) apresenta como suas vantagens a melhoria da comunicação dos indivíduos, do autoconhecimento e da autoestima e o relevo dos processos de raciocínio e de argumentação. Como desvantagem penso ser exagerado que esta abordagem menospreze a ação moral através de comportamentos e atitudes de respeito para com os outros ou de regras sociais. Os dados da leitura de Simon, não permitem essa visão, até porque se trata de uma metodologia que potencia a ação moral consciente e livre (Simon, 1995, pp. 10-11). Também entendo difícil aceitar que seja feita uma subvalorização dos “bons exemplos morais” ou o nivelamento de valores e contravalores (Marques, 1997, p. 358), embora ao nível da argumentação isso possa acontecer. Parece-se não se poder encarar esta corrente como uma teorização acerca do(s) valor(es), em termos epistemo-ontológicos e não como uma mera estratégia na abordagem educativa, como defendem os seus autores. Por isso, de facto, há um esquecimento dos conteúdos e da hierarquização

dos valores, do respeito por princípios éticos fundamentais que, todavia, de alguma forma supõe, como por exemplo a justiça (Simon, p. 11).

Se se passar para o nível ontológico, então, aí sim, entendo que pode ser levantada alguma reticência. Pode comportar esta corrente algum relativismo processual, mas nunca ao nível da postulação *ab initio* de valores enquanto princípios mais ou menos universais. Mas mesmo relativamente ao processo, de alguma forma se absolutiza este modo de ensinar e de aprender como sendo o melhor, o que “exclui” ou subalterniza outras propostas de trabalho. E o papel de quem está no terreno, em cada contexto concreto? Qual o papel do professor? Segundo Marques, pode afirmar-se que, apesar de cómoda para a sua ação educativa, esta corrente reduz o professor a técnico sem juízos de valor, qual executor assético, sem quadro de valores próprio (Marques, 1997). Como, então, ensinar e fazer aprender sobre o valor da dignidade humana, ou os direitos humanos, ou sobre contravalores que generalizadamente se repudiam? Ora os professores, mesmo que não intencionalmente, são e agem como modelos dos alunos (Marques, 1990), o que pode abrir espaço ao tal currículo oculto com agenda.

2.3.1.4. “Perspetiva cognitivista-desenvolvimentista”: educação racional(ista) do juízo moral (Lawrence Kohlberg)

Esta abordagem denomina-se *cognitivista*, porque considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento ativo de cada um, no desenvolvimento do raciocínio e *desenvolvimentista*, porque enquadra a educação moral como um movimento sequencial e invariante através de estádios de desenvolvimento (Valente, 2002). Aqui é denominada como *kohlbergiana*⁴⁹ e será analisada mais em lógica temporal: um pouco à semelhança da “viagem” de Michael Young, acaba por ser algo ocorrido na vida do Kohlberg que lhe vai determinar o rumo dado à sua investigação. O facto originante terá acontecido em Chipre, no pós-guerra, estando Kohlberg ativamente envolvido na emigração ilegal

⁴⁹ Foi-me heurísticamente impossível o acesso aos originais de Lawrence Kohlberg. Todavia, considero não haver qualquer traição ao seu pensamento originário, nem proceder a qualquer viés metodológico, seguir o seu discurso nas publicações de próximos colaboradores seus, sendo que os textos foram elaborados sob sua direção. Refiro-me de modo particular a Joseph Reimer. A corroborar esta minha decisão está o facto de que todos os textos insitos na obra estudada têm editorialmente atestada a autoria de Kohlberg & ali. (2008). Os co-autores são F. Clark Power e Ann Higgins. Não se trata, pois de qualquer apocrifia ou *deuteroautoria*: são textos publicados, após a sua morte, pela equipa que coordenava, centrados na construção da “comunidade justa” (Kohlberg & ali., 2008, p. 10); textos que, em meu entender, devem ser encarados como genuínos e fiéis ao pensamento do fundador e, portanto, em coautoria.

judaica para a Palestina, após o Holocausto. Tendo sido feito prisioneiro, pôs-se-lhe a questão, moralmente dilemática:

“Enfrentei um dilema moral. Deveria ficar com os [migrantes], ir para o local de detenção e fazer o que pudesse para os ajudar e assistir, ou devia tentar escapar para poder regressar [para ajudar outros migrantes] ?” (Kohlberg 1948, *apud* Fowler, 1981, p. 45).⁵⁰

É esta a etiologia que o leva a enveredar pelas questões da moralidade. Primeiramente pela psicologia clínica, área que abraçou. Sob influência de Piaget, também entende Kohlberg que o desenvolvimento cognitivo ocorre por um processo de “equilibração” (Marques, 2010), por um desenvolvimento que resulta do esforço para reequilibrar a relação sujeito-ambiente (Fowler, 1981), sempre sujeita a contínuas (re)adaptações. E é nesta procura de equilíbrios que, a partir dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget vai elaborar a sua teoria do desenvolvimento do julgamento ou juízo moral (Kohlberg, 1969, *apud* Fowler, 1981).

Nesta sua teoria acabou por enunciar uma filosofia da educação moral (Kohlberg & ali., 2008), refletindo sobre o juízo moral com a ajuda de dilemas morais hipotéticos, demonstrando que o raciocínio empregue para justificar os posicionamentos morais podia escalonar-se em seis etapas de juízo moral, agrupados em três níveis, relacionados com a idade, mas não dependentes dela e que se podem caracterizar como níveis de juízo moral (Ibidem). Ei-los⁵¹:

- Nível I – Pré-convencional - etapa 1: moral heterónoma (evitar castigos ou o poder superior da autoridade; obediência pela obediência; evitar danos a pessoas e bens – egocentrismo: os outros e seus interesses não são considerados; consideração física das ações). Etapa 2: individualismo, propósito instrumental e intercâmbio (cumprimento de regras que satisfaçam interesses e necessidades próprios, embora reconhecendo e permitindo os dos outros – individualismo concreto: consciência de que todos têm os seus próprios interesses e de que estes podem conflitar; o correto é relativo e o referente é o interesse imediato de cada um).

- Nível II – Convencional - etapa 3: conformidade interpessoal (relações e expectativas interpessoais mútuas, isto é, estar à altura do que os outros esperam de nós e do que nós esperamos dos outros; ser bom é preocupar-se com os outros, ter bons motivos, manter

⁵⁰ Para enquadrar a veracidade dos textos reportados a Kohlberg por Fowler, ler a nota explicativa do título da seção do livro (Fowler, 1981, p. 41).

⁵¹ De forma esquemática, segui *pari-passu* Kohlberg & ali. (2008, pp. 22-23).

relações mútuas de confiança, lealdade, respeito, gratuidade – indivíduo em relação com outros: consciência de sentimentos, acordos e expectativas partilhados que estão acima dos interesses individuais; pôr-se no lugar do outros é a regra de ouro). Etapa 4: sistema social e consciência (cumprimento de deveres efetivamente aceites, cumprimento das leis, menos em casos extremos; o correto é contribuir para os outros, pôr o conjunto a funcionar, evitar o colapso do sistema; o imperativo é cumprir funções definidas – diferenciação de pontos de vista societários do acordo ou dos motivos interpessoais: o sistema ou o grupo define normas e regras e o indivíduo é uma peça do conjunto, do sistema, pelo que o critério do julgamento é a aceitação pelo grupo ou sistema, o referente é a apreciação valorativa pelos grupos e sistemas, pelo coletivo).

- Nível III – Pós-convencional ou de princípios - Etapa 5: contrato ou utilidade social e direitos individuais (diversidade de valores e opiniões; maioria das regras e valores são relativas a um grupo, mas devem ser sustentadas na imparcialidade e no contrato social; todavia, há valores e direitos não relativos, como a vida e a liberdade que devem ser considerados independentemente da opinião da maioria; obrigação de respeitar e fazer respeitar a lei, para o bem-estar comum e proteção dos direitos; compromisso livremente assumido; leis e deveres sujeitos à utilidade geral do maior bem para o maior número – Perspetiva “prévia à sociedade”: sujeito racional com consciência de que os seus valores e direitos são prévios a contratos e vinculações sociais; a moral e a legalidade podem entrar em conflitos). Etapa 6: princípios éticos universais (seguir princípios éticos escolhidos por si próprio; as leis e acordos só valem, porque assentes nesses princípios; se as leis os violam, deve agir-se de acordo com os princípios; são princípios universais da justiça, da igualdade e dos direitos humanos, respeito pela dignidade; crença em princípios morais universais e sua validade e compromisso pessoal com esses princípios – perspectiva de um ponto de vista moral, donde derivam os acordos sociais; as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal e o referente é o princípio em si mesmo).

Na etapa 6, Kohlberg aborda já a questão do desenvolvimento do juízo moral numa ótica da filosofia da moral (o que se deve ou não fazer, de acordo com princípios universais que estruturam o desenvolvimento moral, ou melhor do desenvolvimento do juízo moral), também na proximidade com Piaget. Os dois oferecem “psicologias filosóficas” (Fowler, 1981, p, 101), pois, sem pôr em causa o seu rigor na investigação, não afirmam não haver reversão nos estádios e supõem uma *maior perfeição* nas etapas mais elevadas, ou seja, que...

“estádios estruturados de conhecimento são mais compreensivos e adequados do que os menos desenvolvidos; que os estádios mais desenvolvidos tornam possível um conhecimento que, em algum sentido, é ‘mais verdadeiro’ do que aquele de estádios menos desenvolvidos” (Fowler, 1981, p. 101)

“O juízo moral e a ação têm um núcleo racional. A escolha moral não é apenas uma questão de sentimentos ou valores. Envolve a interpretação de uma situação de **dilema moral**, a construção de pontos de vista (...) e a ponderação das suas respetivas alegações, direitos, deveres e compromissos para com o bem. Todos estes são atos cognitivos. (...). Um estágio de juízo moral [é] caracterizado por um padrão de pensamento ou raciocínio formalmente descritível (...) e empregue por alguém na adjudicação de alegações morais. (...). Assim, [em concordância com Piaget] vemos a universalização do exercício dos princípios da justiça como o estágio mais desenvolvido do raciocínio moral” (Kohlberg, 1969, *apud* Fowler, 1982, p. 49. Destaque meu).

Esta teoria “cognitivo-desenvolvimentista da moralização”, elaborada com base em evidências empíricas e conjugada com especulação teórica, procurava explicar como se desenvolvem as etapas a partir da relação do indivíduo com o seu ambiente, como se passa de uma a outra, por que uns se desenvolvem mais do que outros e qual a relação entre as estruturas de base cognitiva e os sentimentos e ações morais de cada um (Kohlberg e ali., 2008, p. 24).

Com os trabalhos de Moshe Blatt (*Ibidem*), Kohlberg chega ao mundo da educação. Estava convencido...

“do valor e da possibilidade de uma abordagem da educação moral centrada nas questões morais que surgem das preocupações quotidianas de docentes e estudantes, regida pela democracia e motivada por um compromisso altruísta com a comunidade” (*Ibidem*, p. 16).

Esta primeira aplicação partia da apresentação sistemática de um raciocínio moral de uma etapa acima da que era suposto pertencer e com o recurso a dilemas morais, discutidos em grupo com elementos de diferentes estádios; esperava-se que com a argumentação dos pertencentes a estádios superiores de raciocínio moral, se estimularia o desenvolvimento para a etapa seguinte. A evidência mostrou avanços significativos, quer com discussões com professores, quer com grupos dos estádios mais avançados. Todavia, com as mesmas técnicas em grupos de pares, não havia evolução significativa (*Ibidem*).

Então, segundo Kohlberg, a sua teoria do juízo moral poderia aplicar-se à educação moral: com intervenção educativa apropriada desenvolve-se o juízo moral, concentrando em determinado tempo um desenvolvimento que seria longo; este desenvolvimento “naturalizava-se” (tornava-se constante, não era apenas uma aprendizagem conteudinal) e podia ser aplicado a situações novas; a passagem ao estágio seguinte seria estimulado com o proporcionar de oportunidades para o conflito cognitivo, a assunção de papéis e o

acesso a uma forma de raciocínio moral que está acima da própria etapa (Ibidem). É com estes pressupostos que Kohlberg vai focalizar-se nas questões relativas à educação moral.

“Como devemos pensar acerca dos valores e do ensino dos valores? Com que direitos os professores ensinam valores aos seus estudantes? Se por valores um professor entende aquilo que é relativo a cada pessoa (...) com que direito podem ensinar-se a outro tais valores? Então, ensinar valores implicaria ensinar os próprios valores do professor a estudantes que desenvolveram ou deveriam ter desenvolvido valores próprios. Se por valores um professor entende aquilo que é transmitido pela sociedade a todos os seus membros, então como decide legitimamente o professor que os valores transmitidos pela sociedade são os que se devem ensinar aos estudantes? Dada a diversidade de valores existentes na sociedade moderna, como decidem os professores quais são os valores básicos que devem ensinar-se na escola?” (Ibidem, pp. 28-29).

“Os professores têm a responsabilidade de ensinar valores, ainda que não tenham o direito de impor aos estudantes o seu próprio conjunto de valores, ou qualquer outro” (Ibidem, p. 29).

Para além da pessoa dos professores, temos a sociedade onde a escola se insere e que assenta e se organiza num sistema de valores e normas e tem a...

“função básica de manter e transmitir [...] os valores consensuais da sociedade. Os mais fundamentais denominam-se valores morais, e os principais valores morais, ao menos na nossa sociedade, são os valores da justiça” (Kohlberg, 1967, p. 165 *apud* Kohlberg & ali., 2008, p. 29).

Nesta perspetiva, na escola pode avançar-se com a educação moral e ensinar a justiça, transmitindo legitimamente os valores consensuais da sociedade,

“porque a justiça, vista desde a perspetiva da teoria do desenvolvimento moral, não é um valor dado, que pode transmitir-se ou impor-se concretamente às crianças, mas é o processo básico de valoração que subjaz à capacidade para o juízo moral de cada pessoa (...). ‘Ensinar justiça’, então, implica ajudar os estudantes a desenvolver um sentido cada vez mais adequado de equidade” (Ibidem).

Os valores podem ser ensinados na escola sem os impor, porque os alunos são preparados para compreender e apropriarem-se sobre o sentido da justiça. Até porque...

“a justiça é um princípio moral universal, que toda a pessoa moralmente madura de qualquer sociedade deve empregar como base para fazer juízos morais, [pelo que pode estender-se] aos objetivos da cidadania global” (Ibidem, pp. 29-30).

Esta abordagem *kohlbergiana*, superava as dificuldades das abordagens mais comuns na prática da educação moral e que Kohlberg denominava como *romântica* (os valores e atitudes devem contribuir para um estilo de vida saudável), da *transmissão cultural* (as condutas e as atitudes devem refletir os valores tradicionais da sociedade e deve preparar para uma vida em sociedade, eficaz e bem-sucedida) e a *evolutiva* (desenvolver atitudes em áreas de funcionamento cognitivo, social, moral e emocional). E Kohlberg argumentava a sua preferência pela última, com base em dois pressupostos: as metas da educação devem justificar-se quanto ao seu valor intrínseco e as atitudes, que se

desenvolvem de maneira coerente e progressiva, devem ver-se como possuidoras de maior valor que as condutas, atitudes ou aptidões que têm alcance limitado e estão expostas à reversão ou à extinção. Para o primeiro, havia três programas frutíferos: esclarecimento de valores, técnicas de liderança e desenvolvimento do juízo moral. Para ele, o esclarecimento e a liderança eram técnicas apenas eficazes para quem as dominava; mesmo que fossem aprendidas, poderiam não ser usadas e os valores poderiam não ser racionalmente justificáveis; o esclarecimento e a liderança mereciam atenção, mas se fossem usadas no quadro do desenvolvimento moral, o qual...

“é um processo que contém os seus próprios fins morais. Possui valor intrínseco [possibilitando] uma decisão moral mais adequada” (Ibidem, p. 31).

Para o segundo pressuposto poderia considerar-se a imitação de modelos e a modificação na conduta tendo em conta os valores da honestidade e do altruísmo. Mas as evidências da investigação mostravam que o seu efeito não era duradouro. Ora, pelo contrário, com o desenvolvimento do juízo moral não se procurava mudar as condutas, mas adquirir uma capacidade estrutural, raras vezes reversível, mesmo com alteração de situações, como mostrava a investigação e, por isso, Kohlberg propunha uma educação moral a partir do valor e sua consistência duradoura e não pelas mudanças observáveis a curto prazo, envolvendo a pessoa no seu todo, embora a afetividade fosse subalternizada em relação ao aspeto cognitivo (Ibidem).

Mas, para além desta acentuação cognitivista, havia outras limitações. Qual era o impacto desta teoria no quotidiano das escolas, relativamente a comportamentos e à indisciplina? Que mudanças efetivas implicava? Kohlberg contornou estas dificuldades argumentando que o valor social da sua teoria era mais amplo do que os seus efeitos sobre as condutas pessoais.

“a unidade de eficácia da educação não é o individuo, mas o grupo. Os valores morais de um individuo são principalmente importantes para a sociedade, porque contribuem para o clima social moral, não porque induzem condutas corretas. [...] as classes de discussão moral [...] são limitadas, não porque se centrem na conduta moral, mas porque só têm uma relação limitada com a ‘vida real’ da escola e da criança” (Kohlberg, 1971a, p. 82, *apud* Kohlberg & ali., 2008, p. 34).

É assim que Kohlberg passa de uma focagem individualista da sua teoria evolutiva à sociologia da educação. A escola passa a ser vista, na linha de alguma teorização anterior, como...

“primeiro ingresso formal da criança na sociedade em geral [onde] a criança aprende a cumprir os papéis públicos que se esperam dos membros da sua sociedade” (Ibidem, p. 35).

Porém, na escola aprende-se muito para além das disciplinas. E chegamos ao “currículo oculto”, a aprendizagem para enfrentar “as multidões, o elogio e o poder” (Jackson, 1990, p. 10); aprende-se como atuar para se viver em público. Embora mantenha algum distanciamento, Kohlberg admite que uma abordagem completa da educação moral deve ter em conta o currículo oculto, pois, ainda que se aprenda muito sobre a justiça nas aulas, lá fora as regras são outras, mas são reais e não apenas conversação. Para evitar isto os professores devem proporcionar aos alunos contextos que tornem congruentes os valores da escola e as normas da ação. E como usar então o currículo oculto? Kohlberg socorre-se dos modelos mais comuns atrás referidos. O *romântico* advoga a substituição do currículo oculto por um currículo de liberdade: os educadores, para não imporem valores, devem abandonar as suas intenções de influência moral, uma vez que os alunos são naturalmente prudentes e realistas e, sozinhos, desenvolver-se-ão até onde forem capazes de se desenvolver; Kohlberg acha que este modelo é romântico precisamente por isso: pensar que a autoridade possa ser substituída por uma ética de liberdade.

Com o modelo da *transmissão* cultural, importa aceitar o currículo oculto (não o substituir), torná-lo explícito e usá-lo para fins de educação moral. Com o respeito pelas regras transmitidas pela sociedade e vinculação com o grupo, o currículo oculto passa a ter um uso explícito na sala de aula a fim de criar uma sociedade; mas as escolas não podem libertar-se da autoridade nas aulas, porque as sociedades dependem das escolas para socializarem os alunos no sentido da vinculação e da obrigação.

Torna-se então necessário optar por um currículo de justiça. Se o modelo da transmissão cultural era eficaz para fomentar comportamentos de acordo com um código moral convencional, por outro lado, era pouco provável que estimulasse o desenvolvimento até às etapas pós-convencionais da moral *kohlbergiana* baseada em princípios; na eventualidade de um conflito moral entre interesses coletivos e direitos individuais, provavelmente o coletivo prevaleceria sobre o individual.

“As multidões, o elogio e o poder não são justos nem injustos em si mesmos. A forma como costumam acontecer nas escolas, representam os valores da ordem social e da conquista competitiva individual. O problema não é libertar-se do elogio, do poder, da ordem e da conquista competitiva, mas estabelecer um contexto de justiça mais básico que lhes dê significado. Na nossa sociedade, a autoridade provém da justiça e na nossa sociedade aprender a viver com a autoridade implica a aprender a entender e a sentir a justiça” (Kohlberg, 1970b, p. 122 *apud* Kohlberg & ali., 2008, p. 39).

A passagem de um currículo oculto para um currículo de justiça, efetuar-se-ia pelo alargamento da discussão moral hipotética, à realidade das normas, dos regulamentos e das relações sociais que definem o processo de ensino. Mas para tal era necessária uma forma de governo nas escolas que envolvesse a participação democrática na tomada de decisões, dando primazia ao valor da justiça ou da equidade, mais do que ao valor da autoridade dos adultos. Uma educação para a justiça precisa de escolas mais justas e que os alunos tenham um papel ativo para tornar a escola mais justa. Para aprender a entender e a sentir a justiça os alunos devem ser tratados com justiça e convidados a atuar com justiça. Trata-se de aprender fazendo, “através da experiência direta” (Dewey, 2002a, p.26). Mais do que discussões abstratas, interessa agir de acordo com as exigências da justiça. Para isso é necessário um governo democrático da escola, objeto do programa da comunidade justa.

Momento para algumas **reflexões pessoais**, com apoio de outros. Antes de mais, Kohlberg teve o mérito de reavivar as questões relativas à educação moral, que há 50 anos era um “campo moribundo” (Fowler, 1981, p. 270). Mas a sua estruturação do desenvolvimento moral em seis etapas ou estádios é contestável. Por um lado, não se trata de processos de ensino, nem da afirmação epistemo-ontológica de valores; é certo que há valores pressupostos (exemplo da justiça...), caracterizados pela universalidade e que podem, através das técnicas dos dilemas morais e da tomada de decisões, visar a construção de uma sociedade justa, através da educação; mas, originariamente, esses estádios visam *classificar* juízos morais e comportamentos morais, medir a capacidade de formular juízos morais. Trata-se de escalas de medida da capacidade de emissão racional de juízos morais, que podem até ser desenvolvidos por processos tradicionais ou clarificativos. Em ótica educativa, Kohlberg não pretende, pois, prescrever valores universais (embora os tenha no horizonte), mas abordar mais os processos: os dilemas e a tomada de decisões são mais técnicas de análise do desenvolvimento moral (para determinar os estádios desse mesmo desenvolvimento), não são *goals* educativos, funcionam de forma instrumental. Ou seja, trata-se mais de uma hipótese de trabalho na educação moral e, como tal, não pretende impor valores, mas desenvolver o raciocínio acerca dos valores e a capacidade para emitir juízos morais, numa base cognitiva, racional(ista).

Assim a abordagem *kohlbergina* pretende apenas superar as abordagens da “educação do caráter”, como uma “alternativa válida” (Alves & Gonçalves, 1997, p. 163)

e da “clarificação de valores” e suas tendências endoutrinadoras ou relativistas (não pretende impor valores e supõe que alguns são universais), mas nunca excluir as metodologias dessas abordagens. É, no entanto, interessante notar que, ao referir-se à justiça, ao que é correto ou incorreto, acaba por denotar uma certa aproximação à *educação moral direta*: há valores que os professores podem ensinar porque necessários à vida de todos os dias.

Segundo Fowler há um excesso de cognitivismo em Kohlberg (e em Piaget), pela separação conceptual da cognição ou conhecimento da emoção e dos afetos. Não que sejam recusados, mas porque a fundamentação é muito lógico-formal.

“Nos juízos morais, as avaliações das ações e das suas conseqüências, bem como as avaliações de si próprio (*evaluations of self*) em relação às expetativas próprias e às dos outros, são difíceis de conceber, mesmo em termos formais e estruturais, separadas dos inerentes elementos afetivos e emotivos ao ato de conhecer” (Fowler, 1981, p.102).

Alves e Gonçalves ainda vão mais longe. As críticas que apresentam a Kohlberg são tanto de natureza epistemológica, quanto metodológica. No primeiro caso, entendem que Kohlberg cai na identificação entre a realidade física e a moral, abordando a questão da moralidade e dos valores na perspectiva de que o conhecimento de objetos e de sujeitos se processa da mesma forma (os outros não são objetos, mas sujeitos portadores de sentido, com quem estabelecemos relações, sendo que o conhecimento e a decisão morais não são um processo solitário) e que o desenvolvimento da moralidade através dos dilemas morais se processa apenas pelo “desenvolvimento psicológico porquanto resulta do exercício de estruturas que se transformam de forma e em sequência invariante” (Alves & Gonçalves, 1997, p. 163) ou constante (Fernandes, 1997, p. 589). Acerca da metodologia, entendem estes autores que Kohlberg pressupõe sujeitos hipotéticos e descontextualizados.

“Pretendeu estudar a moralidade, retirando os sujeitos dos contextos em que existiam [fazendo] “generalizações acerca do funcionamento (que seria hierárquico) dos sujeitos, no que respeita ao raciocínio. Problema central dos modelos que descontextualizam o desenvolvimento humano e a pessoa” (Alves & Gonçalves, 1997, p. 164).

Ademais, os indivíduos não estabelecem raciocínios morais, nem emitem juízos independentemente das suas situações existenciais, alcançando uma generalização e princípios morais que pode não significar maior desenvolvimento moral (Ibidem). Estes autores defendem mesmo que não é o raciocínio que leva à “coerência entre pensamento

e ação”, mas a ação que leva o sujeito ao compromisso com certos juízos e ações. A moralidade como “dever ser” é precedida pelo “ser” (Ibidem, p. 165).⁵²

Com Júlio Andrade, mesmo afirmando que “os valores são conceitos não significa dizer que ensinar conceitos e educar para os valores são uma e a mesma coisa” (Andrade, p. 146). Saber o que é ser honesto (conceito de valor) é abordar a definição, a essência, mas não a prática de ações, que até podem ser desonestas. Ao definir-se o conceito está a afirmar-se a “posição de sujeito do valor. Mas para que o conceito seja valor tem de ser predicado e servir de critério para julgar um qualquer ato” (Ibidem).

Viegas Fernandes entende que Kohlberg, ao centrar-se no juízo moral e postular a universalidade dos princípios morais, desconsiderava a influência do meio social, seja ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, seja no desenvolvimento moral (Fernandes, 1997). Além disso, com base no conceito das inteligências múltiplas de Howard Gardener (*apud*, Ibidem), critica a invariabilidade da sequência dos estádios de desenvolvimento moral, pois entende ser a cultura que influencia a sequencialidade dos estádios e não uma simples componente da mente de um indivíduo. É nas inteligências pessoais múltiplas (intrapessoais e interpessoais) que se verifica a maior importância da influência do contexto cultural, pela aprendizagem e uso dos sistemas simbólicos de uma cultura.

Mas a abordagem *kohlbergiana* procura alcançar algum equilíbrio (Fowler, 1981) e alguma fundamentação ontológica na educação em valores. Ou seja, não existe grande consenso em relação a esta forma de enquadrar e concretizar a educação moral na escola. Por exemplo, enquanto Júlia Formosinho e Ramiro Marques defendem o programa da *comunidade justa* (Marques, 1990; 1997), outros dão nota de contestações várias (Valente, 2002). Por exemplo, Manuel Patrício recusa o mesmo programa por considerá-lo redutor: a justiça é apenas uma parte da ética e da moral, áreas que abrangem muitos outros tipos de valores ético-morais e existem áreas da axiologia que não são propriamente campo da ética e da moral; por outro lado, subordina o pessoal ao social e comunitário; este autor afirma mesmo a incompatibilidade entre perspectiva cognitivo-desenvolvimentista e o seu conceito de “educação axiológica” (Patrício, 1997; (Marques, 1997).

⁵² Lembrando São Paulo: “Não faço o bem que quero e cometo o mal que não quero” (Carta aos Romanos: 7, 19).

Quanto a Ramiro Marques, entende que a abordagem *kohlbergiana* aumenta a responsabilidade dos estudantes (respeito por normas, exercício de direitos e de deveres), embora possa ter uma eficácia discutível na vertente bondade, dado ser uma abordagem mais preocupada com o raciocínio moral do que com a ação moral. Mesmo assim, entendendo que a escola é o lugar privilegiado para vivenciar a democracia através da participação na tomada de decisões, o que leva os alunos a compreender e apreciar o respeito pelos direitos dos outros (Marques, 1990), procurando-se “levar os alunos a adquirirem formas mais avançadas de raciocínio moral” (Ibidem, p. 18). No mesmo sentido vai Adelaide Pires: a escola também deve estimular a participação em ações reais ou simuladas para consolidar valores e habituar a refletir sobre questões éticas para a familiarização com o processo de aquisição de valores (Pires, 1997). Retornando a Marques, a sua preferência pela perspectiva *kohlbergiana* fica patente quando afirma que é uma “abordagem democrática” (Marques, 1990, p. 40) que reconhece uma hierarquia de valores, a tendência universalizante no desenvolvimento do raciocínio moral e que a escola deve promover o acesso aos estádios mais elevados do raciocínio moral.

Às vezes, na análise de um pensamento autoral, exorbita-se o processo, com inerentes desvios. A tendência para afirmar o caráter universalista na abordagem *kohlbergiana*, assim como na de Piaget, é exagerada. Kohlberg não afirma a universalidade das normas, mas a das estruturas que permitem a aplicação das normas em contextos precisos e proporcionam critérios para o juízo moral. Acredita que através de um processo maturacional e interativo, todos os seres humanos têm a capacidade de chegar à plena competência moral, medida pelo paradigma da moralidade autónoma, ou, em termos seus, pela da moralidade pós-convencional.

Aportando o pensamento de Kohlberg à EMRC e à questão matricial desta investigação, pode fazer-se aqui uma certa aproximação à CEP, quando afirma não pretender a imposição dos valores da ICR, embora os tenha como seu património identitário originário; apenas declara propô-los educativamente, entendendo que o método mais apropriado é o existencial-hermenêutico de que falarei à frente, podendo recorrer a técnicas tais com as *kohlbergianas* (CEP, 2006).

2.3.2. Currículo e Religião⁵³

Deve ou não ensinar-se religião nas escolas? Ou sobre a(s) religião(ões)? Que religião se ensina? Todas? Nenhuma? E a dimensão cultural da religião, ensina-se? Como selecionar conteúdos religiosos, como educar e com que métodos? E de que religião? Fala-se no abstrato? Das religiões do contexto? Mas assim não se discrimina? Propõe-se ou endoutrina-se acerca dos conteúdos de (uma) religião? Que finalidades curriculares se perseguem?

E como definir religião? Identifica-se com confissão religiosa? Ou é um transcendental constitutivo da própria natureza humana? É o religioso uma das múltiplas dimensões do humano? Pode ensinar-se uma visão *atemática* da religião (Rahner, 1989)? A religião e a(s) teologia(s) constituem campo próprio do conhecimento ou são apenas objeto de estudo de outras ciências? É possível ensinar um currículo religioso ou sobre a religião de forma inclusiva? Que dizer então da questão curricular do religioso, da questão de Deus ou da(s) Divindade(s)? Deve Deus *ficar à porta da escola*, quando lá entram todos os grandes luminares da história (citação de memória de Umberto Eco)? A escola, a educação, o currículo, devem integrar este tipo de ensino? Tem lugar na educação, como bem público? Deve remeter-se para a esfera privada? Pode curricularizar-se como disciplina ou área autónoma de estudo ou deve subsumir-se de forma transversal, necessariamente parcial, porque não se aborda o todo? E se o religioso for excluído da escola (numa interpretação da laicidade do SE, laicidade que exige a correlativa religiosidade), não se arrisca a uma educação alheia à História, à Cultura, à própria Sociedade?

Esta multiplicidade de questões já foi abordada atrás, com ensaio de análise. Agora, trata-se de perscrutar leituras, questionáveis sem dúvida, acerca da sua inserção curricular. Focalizar-me-ei em dois contextos sociais: o do caso português (onde a laicidade e aconfessionalidade do SE, configuram uma visão que postulo como equilibrada) e o caso francês (laicista⁵⁴ e até antirreligiosa, que remete para a privatização). A esta contextualização vai associada também uma visão sobre a liberdade

⁵³ Continua a assumir-se a religião como já se avançou no Capítulo 1 deste estudo.

⁵⁴ Distingo aqui, numa visão muito pessoal(izada), entre *laicidade* e *laicismo*. Sendo a primeira, uma visão equilibrada da relação entre o sagrado e o religioso, sem confusão, com distinção clara, como realidades diversas, mas em diálogo nivelado assente no respeito mútuo pelas diversas formas e funções de natureza e ação; o segundo trata-se da deriva radicalizadora (por vezes extremista) que exclui o religioso da esfera pública, por ser considerado alienante e cientificamente reprovável, caracterizando-se por níveis mais ou menos elevados de intolerância; no extremo, pode chegar à perseguição religiosa.

de ensinar e de aprender (DUDH, 1948; LBSE, 1986; Declaração de Toledo, 2007), na visão de Pedro D'Orey da Cunha (Cunha, 1997), e uma perspetiva cultural inerente às considerações de Régis Debray (Debray, 2002a; 2002b) e de Carlos Moreira (Moreira, 2013).

Sempre na consideração de que a neutralidade almejada é um mito, porque utópica e até ucrónica e temendo possíveis distopias que podem redundar em neutralismo excludente. Uma educação religiosa, no sentido de educar uma das dimensões do humano (Delors, 1996) e não vinculando a uma confissão, ou do religioso, em sentido mais sociocultural, mesmo quando tutelada por uma confissão, pode não conter um propósito confessional (endoutrinamento, manipulação, proselitismo). As remanescentes sobre o sério risco do acatamento acrítico de uma visão do mundo, da conformação com ela e da manipulação, podem redundar numa rejeição, também acrítica e discriminadora.

2.3.2.1. A Religião num currículo laico (Pedro D'Orey da Cunha)

Pedro D'Orey da Cunha, noutros tempos Secretário de Estado da Educação e um dos responsáveis pelos planos curriculares que fizeram a primeira concretização e implementação da LBSE, sempre defendeu que a área de Formação Pessoal e Social (FPS) se deveria concretizar transversalmente (através de conteúdos axiológicos em todas as disciplinas componentes do currículo), o que não excluía uma concretização disciplinar através da disciplina de DPS ou, facultativamente, uma disciplina de EMR⁵⁵. Este modelo dual conseguia, a meu ver, conjugar várias necessidades e prescrições, princípios e direitos, bem como pressupostos e obrigações de natureza curricular, desde a LBSE à CRP e à DUDH, desde a Concordata e CEP às diversas teorias curriculares e missões sociopolíticas cometidas à escola, tendo em conta os diversos contextos sociais do país.

Em assunto tão delicado, a polémica a nível académico foi intensa. Cerca de meia década depois da generalização da Reforma do SE, escreve texto (Cunha, 1997) que ressuma a sua visão da problemática, presente noutros seus escritos (Cunha, 1994; 1996), rebatendo as mais diversas críticas, argumentando com análise de recorte fino (os críticos mais radicais poderão epitetar como apologética) e defendendo o seu modelo. Entendo

⁵⁵ À época em que este texto foi escrito (meados dos anos 90 do século passado) a disciplina de EMRC existia com esta designação atual, anteriormente designada "Religião e Moral Católicas". Pouco ainda se falava de EMR de outras confissões religiosas. Neste texto, qualquer das designações é usada para referir a disciplina confessional existente ou a existir.

ser uma visão equilibrada em tema de grande tensionalidade (acadêmica, política e social), dado o fio condutor da argumentação.

Trata-se de um escrito paradigmático, onde se alia e interrelaciona a teoria, cientificamente sustentada, à avaliação que se vai fazendo das experiências que a generalização da Reforma do SE proporcionou, recapitulando e avaliando as opções inicialmente feitas, com a finalidade de superar as muitas resistências ao seu modelo e aprofundar o debate. Aproximemo-nos do autor.

Sendo FPS área obrigatória e transversal em todas as componentes do currículo, como concretizar na organização do processo de ensino-aprendizagem tal obrigatoriedade? Várias as perspectivas e contributos que entraram em cena, de que o autor faz eco. O problema fundamental, radicalmente ligado à implementação e operacionalização de um currículo para todos, jogava-se entre a transversalidade e a disciplinaridade, a laicidade e a confessionalidade, a imposição de um modelo e o dever social de educar e a liberdade de educar e de aprender.

Porquê uma alternativa? Responde Cunha: se a formação moral e cívica, designada por formação pessoal e social ficasse confinada à EMR, muitos alunos ficariam privados de formação curricular na área. Ora a LBSE prescrevia esse tipo de formação para todos e não apenas para os que se inscrevessem em EMR. Faltava ao SE uma solução para este tipo de formação, mesmo que, ou sobretudo se, para muitos dos teóricos não católicos que a discutiram com o autor, não fosse de carácter religioso. E uma disciplina que preenchesse essa lacuna, deveria ser obrigatória para todos, mesmo para os que já tivessem EMR? Até porque a Igreja Católica argumentava que o conteúdo da disciplina que tutela(va) continha qualquer conteúdo que viesse a ser abordado numa disciplina obrigatória para todos, porque a ética cristã continha...

“em si os princípios morais universalmente aceites e constituídos das principais declarações internacionais, sendo mesmo inspiradora de muitas delas” (Conselho Nacional de Educação, 1990, p. 411 – *apud* Cunha, p. 223).

Uma alternativa seria aceitável sob o ponto de vista curricular? Havia, pois, obstáculos a ultrapassar e dúvidas a dirimir. Quer fossem de natureza ideológica, quer pedagógica. É na contra-argumentação a essas objeções que Cunha apresenta princípios que entende serem adequados e suficientes para superar aquelas dificuldades e justificar as opções realizadas. Faz, assim, a apologia do modelo de implementação então escolhido, procurando elencar as razões das opções feitas, rebater as diversas objeções e

sistematizar princípios orientadores. Com esse objetivo parte da LBSE (artigo 3º, alínea C) – o sistema educativo deve “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” e da constatação de que, na prática do funcionamento do sistema, apenas a disciplina de EMR o fazia, ficando os restantes alunos sem qualquer formação na área.

Considera o autor as objeções de tipo ideológico e de tipo pedagógico que rebate com base em cinco princípios que considera fundamentais (Ibidem). O primeiro convocado é o “Princípio da **Liberdade Religiosa**” (Ibidem, pp. 224. Destaque meu). Havia quem defendesse (Barbosa de Melo, *apud* Cunha, 1997) que uma alternativa a uma disciplina confessional (neste caso, católica), teria de ser uma outra disciplina confessional, para se manter um nivelamento ontológico; ora, sendo DPS de natureza profana não podia constituir-se como alternativa, pois seria querer fazer equivaler duas realidades de diversa natureza. Daqui a conclusão de que FPS, em formato disciplinar, devia ser obrigatória, sem opções religiosas, para abordar valores universalmente aceites e que fossem matriz da cultura portuguesa. Cunha argumenta: DPS, enquanto alternativa, não impede nem dificulta a inscrição de alunos em EMR, pelo que fica salvaguardada a liberdade religiosa; esta seria, isso sim, violada se não houvesse alternativa ao ser imposta uma disciplina obrigatória para todos e que abordasse valores também eles abordados em EMR, residindo a diferença não nos valores universais em si mesmos, mas na sua fundamentação (razão ou fé), além de estar patente a afirmação possível de que EMR não trataria da “educação para os valores” (Ibidem, p. 226). Seria também uma violação daquele princípio se o Estado...

“organizasse uma espécie de religião natural, com os seus dogmas, a sua moral e os seus rituais”, [como alguns estados tentavam ou tinham mesmo feito]. Mais do que m atentado contra a liberdade de religião (...) tal seria um abuso dessa liberdade, ao tentar fazer-se passar por algo que obviamente não era” (Ibidem).

Ora DPS não se queria assumir como religião profana e abordava os tais valores universais, pelo que não se deveria obrigar à sua frequência quem já tivesse acesso a eles na EMR.

Num segundo momento, avoca o “Princípio da **Igualdade**” (Ibidem, p. 226. Destaque meu) para controverter o mesmo académico que, segundo Cunha, sustentava que se DPS era...

“de facto uma disciplina de educação para os valores (...) de tal modo essenciais à democracia portuguesa que ninguém [deveria] ficar isento de tal educação. E isento quer por privilégio, quer por falta de oportunidade. [u seja], os católicos também têm o *dever* de frequentar a nova disciplina, e também têm o *direito* de o fazer” (Ibidem, p. 227. Itálico no original).

A contestação assenta em dois eixos: o dos conteúdos e o dos processos. Quanto aos **conteúdos**, se se afirmava que uma disciplina de educação cívica tinha conteúdos que a EMR não tinha, nem podia incluir, argumenta que, desde uma retrospectiva que recuava à 1ª República (Educação Cívica, laica e científica, contra o obscurantismo da religião e substituição de uma disciplina confessional) e ao Estado Novo (a educação religiosa a cargo da Igreja católica era útil a vários níveis, porque supostamente se enquadrava na ideologia do regime: defesa da propriedade privada, obediência às autoridades, entre outros; mas que não se imiscuisse em assuntos que supostamente não seriam da sua competência: justiça social, política economia, aos assuntos relativos à guerra e à paz e aos Direitos Humanos...), de algum modo se negava o carácter público a uma disciplina confessional, por ser considerada “nociva” ou “incompleta”, respetivamente para aqueles regimes (Ibidem, p. 228). Pelo que uma educação cívica deveria ser imposta a todos.

Quanto aos **processos**, havia objeção mais moderna, causada por “reações e alergias” (Ibidem). Pedro Cunha resume-a assim:

“A disciplina de Educação Moral e Religiosa *transmite* valores, o que, de algum modo significa que *impõe* valores. É uma educação para a passividade, o conformismo, a obediência. A nova disciplina organizada pelo estado, pelo contrário, (...) desligada de qualquer obediência confessional, irá permitir, através do debate organizado e a informação livre que os alunos *construam* os seus valores, que os *clarifiquem*, que os *assumam* consciente e livremente. Será, pois uma educação para a autonomia, o espírito crítico, a intervenção esclarecida” (Ibidem. Itálico no original).

Está aqui presente o debate e a polémica entre a corrente da “educação do carácter” e a da “clarificação de valores” (sendo que o autor se inclinava para a primeira (Cunha, 1994; 1996) no cerne do seu pensamento), que é abordada da seguinte forma: todos têm direito a uma informação *esclarecida*, pelo que a educação em valores deve ser oferecida a todos e não apenas em alternativa.

Contra-argumenta o autor que, subjacente à objeção no domínio dos conteúdos e dos processos, se encontra implícita...

“disfarçada sobre o magnífico princípio da igualdade, uma conceção do estado como pai-que-sabe-mais e que vai libertar os seus filhos, [impondo] uma nova ordem moral, porque aquela que os filhos possuem é imperfeita” (Cunha, 1997, p. 228)”.

Esta visão totalitária, estatizante, que entende o Estado como *educador* (Pinto, 2019; Espada, 2016), leva-nos para a questão seguinte. O “Princípio da **Não-Programação Ideológica**” (Cunha, 1997, p.228. Destaque meu) que é invocado a partir da CRP:

“O Estado não pode (...) programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (CRP, 1976, art. 2.º, nº 3) ...

... devendo assegurar a formação moral dos alunos (LBSE, 1986, art.3, b), pelo que não deve...

“impor um tipo de moral que não se harmonizasse ou com os valores familiares dos alunos, ou com o seu direito inalienável à liberdade de consciência” (Cunha, 1997, pp. 228-229).

Ora, como evitar esta possível imposição? Generalizar a *neutralidade moral*, pendendo para o relativismo? Diz Cunha:

“O único valor defendido é, então, o da tolerância, ficando os alunos desprovidos até de uma linguagem moral que lhes permita indignar-se com os atropelas à justiça, à violação dos direitos humanos ou à corrupção na vida das instituições” (Ibidem, p. 229).⁵⁶

Ou possibilitar uma alternativa que evite o perigo de o estado se converter em programador da educação. Ou ainda, haver “contínua vigilância” dos pais dos órgãos da escola (nem sempre exercida), para ...

“impedir que a liberdade de consciência dos alunos seja violada ou a estrutura moral recebida da família seja destruída” (Ibidem).

Segue-se o “Princípio da **Autonomia Científica**” (Ibidem. Destaque meu). Cunha explana aqui o seu pensamento mais longamente. Eis outra objeção ao seu modelo dual em alternativa: de acordo com a LBSE (art. 47º) a FPS não pretende ser área de formação para os valores, pelo que não conflituaria com EMR através da duplicação de conteúdos ou de processos, pelo que deveria ser oferecida a todos e não como alternativa. Esta posição assumida pelo grupo de trabalho de Fraústo da Silva, sempre evitara conotações ético-morais, mesmo referindo-se valores e discordara da eventual criação de uma disciplina de Educação Cívica em alternativa a EMR, na medida em que a LBSE não apontava nesse sentido e que a diferença de objetivos não justificaria essa alternativa (Conselho Nacional de Educação, 1990, *apud* Cunha, 1997). Cunha nota que não existia qualquer explicação para a afirmação da diferença de objetivos invocada, mas que supunha...

“ser a convicção de que a área de Formação Pessoal e Social, que seria o conteúdo da disciplina de Educação Cívica não era, de facto, uma educação para os valores, e que não concretizava, portanto, o objetivo de ‘assegurar a formação moral e cívica’, formação que era sem dúvida, um dos

⁵⁶ Poderia aqui convocar-se o pensamento e a crítica de alguns autores visitados (Ryan, 1997; Kohlberg & ali., 2008; Marques, 1990; 1997).

objetivos da disciplina de Religião e Moral Católicas. Tinha objetivos diferentes, isto é, não relacionados com a moral” (Cunha, 1997, p. 230).

Ainda em conexão com este princípio, refere a opinião de Bártolo Campos (1992 *apud* Cunha, 1997) que, para a implementação de FPS se deveria distinguir...

“duas direções completamente divergentes: [a da] educação para os valores e [a do] “desenvolvimento da competência do sistema pessoal para a resolução criativa das tarefas da existência, [sendo que esta fica] aquém do processo de interiorização dos valores” (Campos, 1992, 15-16 *apud* Cunha, 1997, p. 230).

Cunha considera este tipo de educação como “pura educação psicológica ou terapêutica” (Ibidem) que, segundo Campos, seria espaço autónomo relativamente a uma disciplina confessional, incompetente nestas matérias. E continua Cunha a rebater Campos, pondo três questões: se uma formação pessoal e social “aquém dos valores” era congruente com o artigo 47º da LBSE; se, assim, era possível organizar uma formação pessoal e social; se assim entendida, poderia a área possuir uma “autêntica autonomia científica” (Ibidem, p. 231). Cunha conjectura sobre alguma divergência entre Campos e a LBSE, embora este tivesse estado na formulação do referido artigo e afirma que a LBSE procurava uma formação moral e cívica e não apenas psicológica, até pelo recurso a um vocabulário axiológico e não relativo a “competências neutras”. Seria pois estranho que a LBSE tivesse por objetivo a tal formação e, na hora de a concretizar no currículo, se confinasse a uma “formação psicológica”, ficando a “educação moral e cívica a cargo apenas da disciplina de Religião e Moral Católica, a qual, por definição era optativa (Ibidem, pp. 231-231).⁵⁷

Seguidamente Cunha interroga-se sobre o significado de uma formação pessoal e social “aquém dos valores”. Se se podia admitir que pode haver uma formação puramente técnica ou terapêutica acerca de “competências de vida”, independente, ela deveria ser “complementar de uma educação ética”, sob risco da psicologia substituir a ética e “criar valores no âmbito restrito do seu objeto” (Ibidem, p. 231). Ou, na pegada de Bellah (1985, *apud* Cunha, 1997, p. 233), concorda que a sofisticação psicológica leva ao empobrecimento moral pela redução desta ao *consenso contratual*, pelo *esvaziamento do Eu absolutamente livre*. (Ibidem).

Portanto, pergunta o autor, qual a autonomia de DPS que não lhe permita ser alternativa a EMR, como acontece com as diversas disciplinas do currículo que não são

⁵⁷ O ponto 3 do artigo 50º da LBSE refere a facultatividade e não a opcionalidade.

alternativas umas das outras. Então distingue entre *autonomia científica* e *autonomia funcional*. A autonomia científica refere-se à existência de “objeto específico, métodos de investigação próprios, corpo de investigação distinto”: assim nenhuma disciplina pode ser alternativa a outra qualquer. A autonomia funcional refere-se a um programa de estudos em que há equivalência entre disciplinas na sua função formativa e que permita a escolha, como é o caso das línguas estrangeiras (Ibidem). Portanto, conclui o autor, DPS e EMR podem funcionar em alternativa, pois têm autonomia científica própria e funcionalmente têm função formativa equivalente.

Mas, como compaginar esta conclusão em relação às disciplinas com caráter formativo próprio, ou seja, disciplinas com “caráter primariamente científico, mas que podem ter, secundariamente, uma função formativa” (Ibidem, p. 234)? Distingue Cunha entre o *caráter científico* das disciplinas (avanço na área científica específica ou respetiva comunicação) e disciplinas de *caráter formativo* (que se servem de disciplinas científicas para a sua missão formativa), como DPS e EMR que podem usar formativamente os conhecimentos de outras disciplinas científicas “sem nenhuma usurpação de território”, o que justificaria, a seu ver, a alternativa entre as duas (Ibidem).

Segue-se o “Princípio da **Harmonia Pedagógica**” (Ibidem. Destaque meu). Se antes as dúvidas eram de tipo filosófico ou ideológico, agora são de tipo pedagógica, de natureza prática, relativas às consequências práticas da implementação nas escolas do modelo dual, em alternativa DPS-EMR. Em primeiro lugar uma objeção decorria da organização das escolas à volta da vida da Turma; apoiando-se nesta tradição escolar, poderia pensar-se na turma como lugar ideal para avançar com a implementação da FPS, como de resto se tentou concretizar, ocupando o diretor de turma um lugar especial de coordenação do trabalho dos professores no trabalho sobre a área, beneficiando de um tempo curricular próprio. Desta forma se enriqueceria o trabalho burocrático com a FPS, pelo que a área diria respeito a todos e não podia constituir-se em alternativa a EMR, sob risco de se marginalizar quem estivesse inscrito em EMR, rompendo o espírito de turma.

Mas acabou por não ser assim, em termos de opção da política educativa de então, embora fosse essa a opção de muitas escolas e assim trabalhassem. Esta solução favorecia a unidade da turma quando não havia alunos inscritos em EMR; ou marginalizaria estes alunos, pois não participariam em atividades da nova organização escolar; ou os alunos pertencentes às duas, com os seus professores, colaborariam nas mesmas atividades, quer em tempos comuns, quer em tempos separados. O que, na opinião do autor, levaria à

hipótese de que a alternativa seria “uma ótima introdução à participação democrática numa sociedade pluralista” (Ibidem, p. 235).

Uma segunda objeção, de natureza organizativa e pedagógica, era a possibilidade de se criarem turmas alternativas, ora para alunos de DPS, ora para alunos de EMR, o que poderia ser um problema grave, do ponto de vista ético e pedagógico (Abreu, 1992, *apud* Cunha, 1997), com alunos *melhores* ou *mais fracos*, como na escolha entre Inglês e Francês, o que poderia traduzir-se numa terceira objeção: a da segregação e discriminação social (turmas dos *religiosos* para EMR ou dos *não-religiosos* para DPS). Em último lugar, do lado dos professores de EMR (desde sempre confrontados com ausência de uma alternativa que não fosse o recreio), que agora temiam que os alunos fossem influenciados ou pressionados para a inscrição em DPS. De forma indireta, proporcionando a DPS bons horários e salas, deixando para EMR espaços e tempos indesejáveis, o que seria um atropelo ao funcionamento de uma verdadeira alternativa.

Rematava o autor que todas as objeções eram possíveis e sérias e deviam ser cuidadosamente ponderadas, porque havia efeitos inevitáveis. Mas a alternativa podia ter “enormes vantagens éticas e pedagógicas”, desde que as direções das escolas e os professores atuassem com consciência deontológica, através do respeito, cooperação e negociação, sem submissão “a velhos reflexos de gueto, medo, clericalismo ou anticlericalismo” (Ibidem, p. 237).

Que concluía disto tudo Pedro Cunha? Antes de mais, dois princípios a observar. Em primeiro lugar DPS só seria alternativa se fosse educação para os valores; se fosse só educação psicológica não pode ser alternativa a EMR, embora também não concretizasse as orientações da LBSE no sentido de assegurar a formação moral e cívica. Depois, EMR seria alternativa se a educação moral fosse contributo para o desenvolvimento pessoal e social e mantivesse a perspetiva religiosa (por uma questão de identidade).

Assim, o autor sugere que os programas de DPS garantissem a educação moral e cívica, com orientação para os valores; esta orientação deveria concretizar-se dentro dos limites constitucionais, pois o Estado não pode programar a educação. Depois, os programas e práticas pedagógicas de EMR deveriam promover uma...

“autêntica formação pessoal e social, tanto nos seus **conteúdos** como nos seus **métodos**. [E um] cuidado particular [no] tratamento dos conteúdos de educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições e serviços cívicos” (Ibidem, p. 238. Destaques meus).

A finalizar, a chamada de atenção para que na vida escolar se previnam ou corrijam eventuais atropelos quanto à liberdade de religião e de culto, violações da liberdade de consciência dos alunos pela imposição de valores que colidam com as culturas familiares, respeito pelas escolhas dos alunos.

Algumas reflexões pessoais agora. Para lá da percepção de um tom subjacente de caráter apologético na argumentação, *natural(izado)* na medida em que cada um procura sempre argumentar em favor das suas tendências e opções, sustentadas ou não (todos fazem apologias do seu ideário), parece-me que apresenta uma visão equilibrada das tensões em presença. Por um lado, salvaguarda a aconfessionalidade e o princípio da não-programação do Estado em relação à educação, por outro procura evitar o relativismo, o *baldio educativo*, assegurando a liberdade de consciência e de religião e o evitar dos currículos ocultos, ideológicos ou outros, ou evitar o endoutrinação. Procura ainda garantir a cientificidade das abordagens na educação em valores ou quanto à religião, sem preconceitos. Suspeitas que parece urdirem a estrutura do seu discurso em relação a estereótipos, à inscrição confessional de uma disciplina no currículo, a resistências e “alergias” ao seu modelo dual, em alternativa.

Embora sobre o princípio da igualdade a sua argumentação me pareça carecer de aprofundamento no sentido da inclusão de todos na educação em valores (e até sobre a religião), conjugada com a liberdade na educação quanto à escolha dos pais no tipo e estilo de educação a dar aos filhos, como afirma a DUDH. Hoje, certamente esta preocupação poderia ser atenuada ou dirimida pela flexibilização e autonomia curriculares, que permitam a cada comunidade educativa gizar e entretecer o seu projeto educativo na harmonia do currículo nacional, possibilitando a cada uma autêntica liberdade na escolha sem enfermar os *desiderata* coletivos e o bem comum, sem discriminações e ou exclusões sociais, quer no acesso à educação, quer no sucesso para projetos de vida pessoais.

Parece ser sua preocupação de fundo que o Estado não se demita ou esqueça de tratar da questão dos valores, assegurando-a positivamente, respeite a liberdade dos cidadãos em matéria de educação e crie as condições para um efetivo exercício dessa liberdade, pela oferta de opções em equilíbrio, sem se tornar um estado educador.

Avisa que este modelo dual, no entanto, exige que DPS seja autêntica educação para valores e que EMR assegure a sua identidade religiosa e contribua para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer nos conteúdos, quer nos métodos.

Salvaguardados estes princípios e exigências, a *alternativa* seria a solução desejável para o equilíbrio das tensões que perpassam este estudo, não só porque garantiriam a *facultatividade* que caracteriza a inserção curricular de EMRC, enquanto possibilidade de *opção* em relação a DPS: todos teriam acesso à formação moral e cívica, à educação em valores e à abordagem da dimensão religiosa do humano, no pleno exercício da sua liberdade (que enferma quando não há opções do mesmo nível ontológico, da mesma competência científica, da mesma intencionalidade curricular, eventualmente de metodologias aproximadas).

Entendendo o contributo de Cunha como consentâneo com o nº2 do artigo 50º da LBSE (organização e desenvolvimento curricular que deve incluir a educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde, educação para a participação nas instituições e serviços cívicos), subscrevo-o de entre os múltiplos *olhares* que se projetam sobre o objeto deste estudo, até porque concorre para assegurar o estatuto curricular da disciplina de EMRC, no respeito por todos os princípios acima referidos. Evitam-se as derivas endoutrinadoras ou relativistas, proselitistas ou laicistas, catequéticas ou privatizadoras, através dos contrapesos configurados por aqueles princípios e exigências.

2.3.2.2. A Religião e a Cultura (Régis Debray; Carlos Moreira)

Repescando as reflexões avançadas anteriormente (Capítulo 1) equaciono novamente as relações tensionais entre religião e laicidade curricular, agora no contexto da cultura e de uma educação que se almeja inclusiva, plural, integral. Sem neutralidades utópicas e ucrónicas, sem confessionalidades distópicas e discrónicas⁵⁸. Atente-se brevemente aos ensaios de Régis Debray e de Carlos Moreira.

No início do milénio, foi cometida a Debray a tarefa de refletir sobre eventual reintrodução do ensino do religioso ou da religião na escola pública francesa, republicana e laica. Dessa reflexão resulta o conhecido *Rapport* (Debray, 2002a), do qual respigo as ideias que seguem. A existência de um consenso alargado para se voltar a estudar o religioso na escola pública, de forma racional e como facto de civilização; esta necessidade sentida decorre da ameaça da ignorância e negligência coletiva em matéria

⁵⁸ Permita-se o neologismo, por aproximação a distopia, para significar um tempo também ele opressivo, doutrinador, conformador, formatador.

de religião, o que torna incompreensível a arte, a cultura, a história, a linguagem, a própria vida diária; esta ignorância abre espaço à confusão e intolerância.

Ora à escola é-lhe cometida a tarefa da educação onde se incluem tarefas que a sociedade civil (famílias, igrejas, costumes) já não consegue levar por diante; ou seja, existe uma transferência da área privada para a escola de todos, de uma missão coincidente com a marginalização das “disciplinas do sentido” no currículo, denominada pelo autor como incultura, pela perda de códigos de reconhecimento social (Ibidem, p. 4). Voltar a inserir na escola o estudo do facto religioso não se trata de o privilegiar, mas de facultar as ferramentas que garantam o livre exercício de julgamento. Não se tratará de trazer “Deus de volta à escola” (Ibidem, p. 5), mas de humanizar a cultura, pois a relevância educacional da religião liga o curto ao longo prazo, redescobrimo sequências, superando a imediaticidade de uma *cultura da extensão* (prevalência do espaço sobre o tempo, do imediato sobre a duração). O estudo da história da religião não é uma “não é uma coleção de memórias de infância da humanidade, nem um catálogo de (...) bizarras” (Ibidem, p.6), mas a ajuda para relativizar o momento e voltar a uma consciencialização da realidade atual.

Partindo destes pressupostos e propósitos, o autor dá-se conta de resistências várias àquela proposta. A primeira tem a ver com tensões e crispações que podem resultar da inserção de questões religiosas no currículo: como o fazer sem estar sujeito a uma obediência religiosa? Os laicos poderão pensar que se trata de um “clericalismo mascarado” (Ibidem, p. 8), de conquista religiosa contra a ciência, de regresso da magia, da instauração de medos na escola. Por isso, “não estamos aqui para fazer catequese” (Ibidem). Os crentes poderão suspeitar da instauração da confusão e do relativismo (que justapõem “dados inertes e descoloridos”), obscureça a separação do “inefável e as vulgaridades”, entre a “religião verdadeira” e “falsa” (Ibidem, p. 9). Ora como separar o exame dos factos das interpretações que lhes dão significado / sentido?

Debray contra-argumenta, embora reconhecendo a validade das objeções, chamando a atenção para alguns mal-entendidos. Em primeiro lugar, “o ensino *do* religioso, *não é* um ensino religioso” (Ibidem. *Itálico no original*): não se pode confundir catequese com informação, proposição de fé e oferta de conhecimento, testemunhos e relatos; não se trata de aumentar e amadurecer a crença, mas aumentar e amadurecer o conhecimento por via analítica; a catequese é um ensino que pressupõe a autoridade da doutrina e a informação sobre o religioso procede a uma abordagem descritiva, factual e nocional da

pluralidade das religiões, sem privilegiar alguma, mas tratando igualmente qualquer confissão, ateus e agnósticos.

Em segundo lugar, convoca a questão da “procura do sentido” (p. 10), que não pode ser alheia à educação. Mas declara que as religiões não têm o exclusivo nesta questão, nem superioridade em relação à filosofia, ou quaisquer outros saberes que não reclamam uma transcendência para o abordar, pois as respostas profanas às questões postas pela morte, origem e fim do universo contribuem plenamente para a construção do sentido. No entanto, como abordar estas questões sem atender às marcas deixadas pelas religiões?

Por isso, em terceiro lugar, afirma que relegar o facto religioso para fora dos limites da transmissão racional e publicamente controlada do conhecimento na escola, favorece o perdurar de problemas, tais com a chegada de diversas credulidades, esoterismos irracionais, credices e charlatanices, bem como os fundamentalismos perniciosos, que operam sem um racional crítico que supere a ignorância e a incompetência.

Depois, o sábio e o crente não se invalidam um ao outro: a abordagem objetiva e a abordagem confessante do religioso não competem e podem coexistir: é o que permite a liberdade de consciência. E podem coexistir numa mesma pessoa. E o que os distingue é conhecimento do religioso como “*objeto de cultura*” - a educação tem a obrigação de examinar o contributo das diferentes religiões para a instituição simbólica da humanidade; e do religioso como um “*objeto de culto*” - que exige voluntariado pessoal, no âmbito de associações privadas (Ibidem, p. 13. Itálico no original. Destaques meus). Ora a laicidade preocupa-se apenas com aquilo que é comum a todos, o visível e o tangível das diversas crenças, sem se misturar com as experiências pessoais comuns a muitos.

Em quinto lugar, a deontologia docente determina, a seu ver, que as convicções pessoais sejam postas entre parêntesis: expor uma realidade ou uma doutrina não é o mesmo que promover uma norma ou um ideal. É preciso manter a distância crítica, equilibrada com uma proximidade compreensiva, a empatia com o afastamento, seja em relação a textos, civilizações ou indivíduos; no fundo compete aos professores “informar dos factos para se elaborarem significações” (Ibidem, p. 15).

Por último e a partir de estudos de que dispõe, assegura Debray que a incultura religiosa está relacionada com o nível de estudos e não com a origem familiar ou religiosa, pelo que os preconceitos religiosos que rotulam outros podem carecer de realismo.

Para este projeto, dá-se conta, todavia, de algumas dificuldades. Em primeiro lugar não se deve considerar a hipótese de criar uma nova disciplina, pois aos professores de disciplinas já existentes, se acompanhados e apoiados, compete-lhes lecionar estas matérias. Não é preciso sobrecarregar a escola com mais problemas, mesmo numa época [início do milênio] em que o movimento é o inverso: aliviar a carga horária e de estudos. Além disso correr-se-ia o risco de ser uma disciplina decorativa e marginalizada e de vir a passar o papel do professor laico para um crente habilitado, a prazo. Portanto, a proposta é de que o conteúdo do ensino do religioso seja abordado pela convergência das disciplinas existentes e assente na preparação dos professores para os equipar intelectualmente e profissionalmente, pois esta questão é sensível, dado afetar a identidade mais profunda de estudantes e famílias. A formação de professores deverá aproximar a escola da universidade.

Tendo até aqui discorrido sobre a laicidade, entende agora definir melhor os seus contornos. Afirma que a laicidade faz anteceder a liberdade de consciência (ter ou não ter uma religião) à liberdade religiosa (poder escolher uma religião entre outras), porque não se torna uma opção espiritual entre outras, mas trata-se da possibilidade de todas conviverem: o que é comum a todos, precede o que os possa separar. Assim, o princípio da laicidade deve presidir ao estudo da religião. Portanto, o ensino da religião na escola, não é uma concessão a qualquer *lobby*, mas um reforço da sua laicidade através do apoio numa ordem de valores claramente assumidos, que se pode exprimir assim: “Todo mundo tem o seu próprio credo. Nós respeitamos o seu. Respeite o nosso.” (Ibidem, p. 19).

Desta forma entendida, a laicidade nada tem a temer. Primeiro, porque estará a continuar uma "luta pela ciência" (Ibidem, p. 20), que liberta de medos e de preconceitos, sem fugir das dificuldades, sem incorrer num “cientismo ingénuo”, nem num “laicismo obscuro” (Ibidem). Depois, somente uma deontologia docente laica pode evitar confusões, por um exercício imparcial e neutro. Finalmente, porque a laicidade é inseparável de um objetivo democrático de verdade, transcendendo preconceitos, propondo valores de descoberta, neutralizando fundamentalismos. Só pela democracia é possível abordar estes assuntos. Assim, mais do que *aggiornamento* é preferível falar de refontalização/renovação de uma laicidade reformulada, revigorada, segura de si própria e dos seus valores. Trata-se de passar de uma “*laicidade da incompetência*” (o religioso não interessa) a uma “*laicidade da inteligência*”, cujo dever é entender o religioso (Ibidem, p. 24. *Itálico no original*). Não pode haver tabus ou áreas proibidas para um laico

e, portanto, o exame calmo e metódico do facto religioso, na recusa de qualquer alinhamento confessional, pode ser a pedra de toque e a prova da verdade.

Após este excuro, Debray recomenda que a abordagem ao religioso, transversal e interdisciplinar, seja através das artes, da história e da filosofia. Que se invista na formação de professores, sem excluir o recurso às faculdades de teologia ou eclesiásticas.

Pouco tempo depois, Debray reafirma estas posições e discorre sobre o que entende por facto religioso, em texto propositadamente escrito (Idem, 2002b). A sua escolha pelo facto religioso é justificada por uma estratégia:

“Não neguemos: *o facto religioso* é uma boa diplomacia. [É uma expressão] cómoda e de uma neutralidade pouco comprometedora. Ela não privilegia nenhuma confissão em particular” (Ibidem, pp. 171-172. Itálico no original).

“O laico (...) desculpará o *religioso* pelo *facto* (...). E o crente (...) desculpará o *facto* porque *religioso*” (...). A ligação das duas palavras neutraliza uma pela outra. O positivo pelo místico e vice-versa” (Ibidem, p. 172).

Mas os filósofos não refletem com base em expedientes de delicadeza. Por que razão não usar outros conceitos para fazer uma aproximação à realidade? *Fator* não, porque postularia uma causalidade, uma eficácia, um preconceito de natureza epistemológica, que algum rigor científico poderia objetar. Nem *sentimento* ou *experiência*, que implicariam uma incursão na interioridade que a laicidade se impede de violar (“não confundir a instrução dos espíritos com a formação de almas” (Ibidem)). Cultura religiosa sugeriria uma normatividade, juízos de valor, que a escola não pode aceitar sob risco de designar um sem-religião ou um ateu como inculto. *Evento* sacrificaria o contínuo ao descontínuo negligenciando que, se o evento é religioso, passa primeiro pela interioridade antes de chegar à factualidade histórica. É um *não-evento* (Ibidem).

Por seu turno, o *facto* tem vantagens, pois estende-se para além dos sistemas simbólicos formalizados e mesmo para além das religiões. É *observável*, *evolutivo*, *irredutível*, embora sujeito a datação. Impõe-se por si e, por isso, não pode ser refutado como ponto de partida. Mas é um facto particular, é um *facto social total*⁵⁹, multidimensional, que engloba o individual (a crença de cada um) e o coletivo (as

⁵⁹ A multidimensionalidade e a complexidade de qualquer facto social são princípios do conceito de Marcel Mauss de “fenómeno social total” que pode ser apreendido desde múltiplos ângulos: “todo o comportamento remete para e só se torna compreensível dentro de uma totalidade, quer dizer: constelações compósitas de recursos, representações, ações e instituições sociais intervêm nas mais elementares relações entre pessoas” (Silva & Pinto, 1986, p. 17). Ou seja, são factos ou fenómenos em cujo estudo “são tão precárias e flutuantes as fronteiras entre as disciplinas” (Ibidem).

crenças): é um facto de mentalidade e um facto de sociedade, pois afeta comportamentos individuais e formas de organização coletiva.

E como a religiosidade não assegura uma neutralidade laica no ensino, onde estão presentes os afetos e as valorizações pessoais, torna-se necessária uma incontestável factualidade, assente em três critérios:

“o volume, a longa duração e a existência de marcas. Dimensões comunitária, histórica e cultural. É no cruzamento dos três que se pode passar do abstrato ao concreto, se é o completo que faz o concreto” (Ibidem, p. 174).

Que sentido tem o facto? A Escola, tal como a Igreja, é edifício, regulamentos e organigramas visíveis do exterior e descritíveis; mas também é conjunto imaterial de disposições morais e de convicções apropriadas aos seus membros e indispensáveis ao seu funcionamento, acessíveis à compreensão. Seria ótimo conjugar o descrever e o compreender, mas o estudo da religião não escapa ao mal epistemológico que obriga o sábio a escolher entre a apreensão distanciada e objetivante da realidade e uma adesão intuitiva a essa realidade: “há o religioso feito coisa (...) e o religioso feito alma” (Ibidem, p. 176). Ora, como distanciar-se?

“O facto é da ordem do *se*: anónimo, difuso, mas constante. A fé é da ordem do *eu*. (...) O *se* pode ser superficial, mas é visível por todos, [embora] seja apenas a parte emersa do iceberg e sem esquecer que o móbil das crenças se encontra, sem dúvida, abaixo da linha de flutuação, ‘no mais profundo da alma humana’” (Ibidem, p. 177. Itálico no original).

Mas um ensino que fique apenas pela superfície, nunca chegará à profundidade. Portanto, requer-se prudência científica e respeito humano, pois nada permite a um ensino laico arrogar-se superior. Onde começa o facto religioso? A religiosidade é bem maior do que as religiões reconhecidas como tal: flui e espalha-se por toda a parte. Aliás...

“não é porque alguém se clama descrente que se abstém de crer”. (...) O que são ‘os Direitos do Homem’ senão a religião civil das democracias do ex-Occidente cristão, devidamente oficializada” (p. 178)?

Mas o facto religioso, apesar de existir independentemente da consciência que temos dele, não deve ser abordado na escola como matéria específica de uma disciplina, mas como tema a abordar em várias disciplinas e tendo como metodologia partir da vida concreta, num esforço de clarificação e não tratando das religiões em si mesmas, como entidades homogéneas, fixas e reificadas. A natureza do facto religioso é multidisciplinar e refratária à divisão do trabalho académico disciplinar, com adição de mais matérias em vez de um trabalho em equipa interdisciplinar.

Resumindo: o conhecimento da religião ou sobre a religião:

- é estratégia para combater o(s) fundamentalismo(s) e evitar a perda de identidade cultural e histórica;
- contribui para a abordagem das questões do sentido, embora sem as esgotar;
- exige passar de uma *laicidade da incompetência* (negação do facto religioso, privatização ou alheamento militante contra o religioso), para uma *laicidade da inteligência*⁶⁰ (estudar o religioso como *facto de cultura*, com dimensão objetiva, observável, verificável);
- partir do *facto religioso*, cómodo e neutro, objetivo, mensurável, detetável, pode pôr de acordo os crentes e os laicos (ateus ou agnósticos), evitando atritos, suspeitas ou receios de uns e de outros; não privilegia nenhuma religião, nem ofende os laicos pois é *facto*, nem melindra os religiosos, pois é *religioso*: evita o moralismo, religioso ou laico, a ideologia e permite uma aproximação rigorosa à realidade do religioso;
- ensinar o facto religioso na escola recuperando as disciplinas escolares existentes, de forma transversal e multidisciplinar, sem o tornar objeto reificado, mas iluminando-o a partir da vida concreta. Temos, pois o estudo do facto religioso como *objeto de cultura* e não *objeto de culto*.

Entre nós, importa analisar a posição de Carlos Moreira em ensaio que visa fazer uma fundamentação cultural do ensino da religião (Moreira, 2013). Transpõe, de algum modo, a argumentação de Debray para o caso português, sua identidade cultural assente em *valores e tradição a transmitir*, sem os quais não haverá *verdadeira educação*, donde deduz que não se entende a escola pública sem ensino religioso. Mas a situação real em Portugal, passa pela *omissão* ou pelo consentimento da *facultatividade* daquele ensino, mormente pelo receio da endoutrinação.

Referindo-se à natureza da educação religiosa, releva a diversidade de posições e a existência de *equivocidades*. Considera a insuficiência e a inadequação de uma abordagem *científica e neutra* ou de uma redução à fenomenologia sem enraizamento histórico das religiões e confissões [na linha da Declaração de Toledo], uma vez que a religião só existe...

... “encarnada sob a forma histórica das religiões vigentes, e a importância histórica e sociocultural do facto religioso reenvia sempre à realidade histórica e social do fenómeno religioso

⁶⁰ Numa perceção muito pessoal, designaria a primeira como *laicismo* e a segunda como *laicidade*.

tal como existe de facto e não ao problema religioso considerado abstratamente. [Assim, o ensino religioso em contexto escolar] deverá ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, considerado concretamente a partir das suas realizações históricas e segundo a multiplicidade das suas dimensões: doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social” (Ibidem, p. 211).

O ignorar da cultura e da religião no e pelo SE priva os educandos do confronto com os valores consensuais da cultura, por forma a tornar-se capaz de se posicionar criticamente perante si mesmo, os outros e esses mesmos valores, para os quais deve ser educado, para se tornar “capaz de desenvolver a capacidade cultural” (Ibidem, p. 212). E, portanto, a Escola, para não ser redutora, deve acolher “todas as vertentes que informem a construção do Homem integral”.

“Assim, recuperada a suspeita (...) de que (...) a afinidade entre Cultura e Educação é a primeira a justificar o ensino da Religião –, somos a convir, com margem de debate quanto ao modo de operacionalizar, mas não quanto a equívocos, que um ensino desta natureza se afigura como impreterível para uma educação integral, integrante e integrativa” (Ibidem, p. 213).

A concluir, declara que...

“toda a Educação só pode ser exercida num quadro esclarecido de confronto de identidades, para que seja verdadeiramente possível respeitar e conviver na e para a diferença. Por último, pressupondo que a Religião não existe senão encarnada histórica e culturalmente, uma educação a este nível incorpora uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, é certo, tomando como referência as suas realizações históricas, consubstanciadas nas suas dimensões doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social, abertas, evidentemente, a uma dimensão ecuménica e inter-religiosa” (Ibidem).

Que reflexões me suscitam estas duas abordagens? Parece-me óbvio e nas próprias afirmações de Debray, evidente, que não é possível compreender e inserir-se na cultura hodierna, no caso europeia e euro-atlântica, sem referência à religião, quaisquer que sejam as confissões, reconhecendo a influência estruturante do Cristianismo, mormente na sua leitura Católica. A questão põe-se ao nível da intencionalidade, das metodologias e da inserção no currículo e sua implementação e operacionalização, ou seja, na forma de organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Responde Debray através do *facto*, em nome de uma *laicidade da inteligência*, de uma *neutralidade* que evite privilégios ou endoutrinamentos (o facto como *objeto de culto*). Numa primeira análise e reconhecendo as vantagens desta *factualidade*⁶¹, será de ter em atenção que ela pode comportar, na forma como é concebida, algum desvirtuamento da realidade em consideração, por subsunção em relação à cultura, por

⁶¹ A caracterização do *facto* pelo *volume*, *duração* e *marcas*, de âmbito pretensamente universal e admissível por todos, não seria sequer transponível para os momentos originários de cada religião, mormente o Cristianismo: poucos (sem volume), em fase inicial (sem duração), socialmente irrelevante (sem marcas).

uma visão funcionalista da religião para compreender a arte, a história, a literatura, os referenciais.

A religião integra-se numa cultura, mas a cultura também pode estar *in-formada* por uma religião ou várias. A religião, através da teologia como saber epistemologicamente sustentado (seja de matriz cristã-católica ou de outra qualquer), é campo de estudo próprio e não apenas (embora também o possa ser) tema de estudo de outros saberes. Ou seja, é objeto de conhecimento especializado que uma absoluta transversalidade pode fazer desbotar, negando-lhe consistência e validade. Alguma surpresa, todavia, pois Debray admite a falta de conhecimento especializado acerca da religião entre os professores, encara a hipótese de este se formarem mesmo em escolas superiores confessionais, o que me parece incongruente com a sua posição de fundo.

Acresce que, optando metodologicamente pela análise do *facto religioso*, arrisca um positivismo tecno-racionalista empobrecedor para uma visão global do humano, mesmo garantido a sua “boa diplomacia” entre crentes e não crentes. A que se soma alguma *ahistoricidade* na caracterização do facto religioso e a tentativa de alguma *universalidade*, o que é altamente duvidoso. Parece recidivar a *suspeita* em relação às igrejas e religiões organizadas: o receio de que um ensino do religioso ou sobre o facto religioso se torne objeto de culto. O que, em meu entender, minoriza a função reguladora do estado, como garante de uma educação inclusiva de todos, do pluralismo e das liberdades para todos.

Mas releve-se o esforço em trazer a questão para o debate público e político e o ensaio de superar equívocos históricos, estereótipos sociais e desconfianças arreigadas. Sem, contudo e em meu entender, dirimir a tensão que permanece (e arrisca-se a prevalecer) entre a confessionalidade e a laicidade: se os laicos continuam a suspeitar do endoutrinação que exclua uns, os crentes suspeitam da factualidade reducionista do religioso.

O religioso reduzido a *facto* (recusando-se fenómeno, experiência...), parece assético, uma subordinação a um paradigma epistemo-ontológico positivista e racionalista (Kuhn, 1998), embora como metodologia e na busca do diálogo e consenso possa ser de “boa diplomacia”. Porém, como em todas as áreas do humano, mas especialmente nesta da religião e dos valores que comporta, haverá factos puros sem alguém que lhes atribua significação (Santos, 1997b)? Se assim fosse, a argumentação desceria a um nível infra-humano, amoral e arreligioso. Claro que o autor, fá-lo e evita experiência religiosa ou fenómeno religioso, o que implicaria alguma subjetividade, algo

de que o autor se quer livrar. Ora há sempre uma taxa ineliminável de subjetividade em qualquer análise, por mais objetiva e rigorosa que pretenda ser. O facto, por maioria de razão o religioso, não é amorfo.

Moreira enquadra-se mais numa visão antropológica: a religião é dimensão integrante e estruturante do humano e uma educação integral, integrante e integrativa deve abordar todas as dimensões do homem, integralmente considerado. Sem cair na apologética de um modelo de ERE / EER, mas também não dirimindo claramente a tensão ensino *religioso* e ensino *do* religioso, faz uma reflexão que ajuda a superar tentações doutrinárias e exclusivistas, aproximando curricularmente a pertinência deste tipo de ensino, embora de forma *exterior* às teorias curriculares e mais do âmbito que poderíamos designar da teologia prática ou da Doutrina Social da Igreja. Este autor, obviamente, defende uma organização curricular de pendor disciplinar, enquanto Debray opta claramente por um modelo transversal.

Transparece de ambos a necessidade de obrigatoriedade deste tipo de ensino, pois sem a religião não se entendem a cultura, a história, a simbólica, os referenciais de valores que habitamos. Mas também a divergência quanto aos modos e processos de o desenvolver curricularmente. Sobretudo em Moreira parece latente alguma dificuldade em compaginar a facultatividade com a sua perceção da fundamentação cultural deste ensino, criticando os modelos e os desenhos ou matrizes curriculares mais recentes, por, na prática, permitirem mais a omissão do que uma opção consciente e livre, como de resto já se viu mais atrás.

A linha que demarca a confessionalidade da laicidade ou do laicismo, o culto da cultura, a endoutrinação do enriquecimento curricular e cultural, é frágil, volátil, por vezes indefinida ou ténue. Os desequilíbrios excludentes estão sempre à espreita, sejam quais forem as suas causas e circunstâncias. E, portanto, se ao nível da teorização podem existir campos de diálogo e concerto, as dificuldades recrudescem no momento de pensar, construir e operacionalizar o currículo.

Surge-me como oportuno convocar Olivier Reboul, estendendo a sua reflexão às questões da religião:

... “vale a pena ensinar o que une e o que liberta (...), o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível [e o que] permite expressar-se e pensar por si mesmo. Quanto à educação moral, ela não consiste em tornar as pessoas ‘conformes’, mas em libertá-las daquilo que as domina e as cega» (Reboul, 2000, pp.81-82).

A terminar, a religião deve ser incluída dos currícula, mas como disciplina ou como campo de estudo de outros saberes, em desenho transversal? Postulo que a disjuntiva não é excludente, se se respeitarem os princípios da Declaração de Toledo. Afirmo que a mútua exclusão empobrece o currículo; que a endoutrinação catequética o perverte e desvirtua; que a ignorância em matéria religiosa, lhe limita o alcance e a intenção; que a pura facultatividade, sem opcionalidade enquanto exercício da liberdade (Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997), o torna discriminatório e o descontextualiza.

2.3.3. Ensaio de síntese: entre o dogmatismo endoutrinador e o relativismo clarificativo. Laicidade *versus* Confessionalidade e Transversalidade *versus* Disciplinaridade

Seguramente haverá mais modelos e tipos de abordagem e muitas variações das três correntes analisadas sobre a educação em valores, outros “programas”, como por exemplo as “narrativas éticas” (Marques, 1997, p. 359; 1990) e outras “narrativas do conhecimento humano” (Alves & Gonçalves, 1997, p. 161). Postulemos que cada uma delas tem vantagens e inconvenientes e que não se excluem a partir do momento em que não se assumam a si próprias como absolutas, como a *última palavra*, diabolizando a diferença, excluindo-a do diálogo que não diminua identidades, nem as confunda ou misture. O problema reside sempre, a meu ver, nas derivas desvirtuantes e radicalizadoras que frequentemente contradizem e contrariam a *bondade* da intencionalidade originária.

É certo que cada corrente tem intenções educativas, mais diferenciadas do que diferentes: todas se preocupam com a educação moral das novas gerações, variando os modelos e as formas de os concretizar, subsidiárias que são, sempre e todas, de pressupostos ideológico-filosóficos, político-sociais e antropológicos variados. Principalmente, como eu as vejo, procuram avisar contra perigos. Assim, a “educação do caráter” contra o relativismo, o individualismo e o nivelamento do que é diferente; a “clarificação de valores”, opõe-se ao endoutrinamento, ao pensamento de sentido único, à inculcação e modelagem, à prevalência de uns sobre outros, com a conseqüente discriminação; a perspectiva *kohlbergiana*, mais preocupada com o desenvolvimento de um juízo moral racional, pretende objetar quer o endoutrinamento, quer o relativismo.

As perversões estão sempre à espreita. A primeira arrisca-se a ser um “texto sem contexto”, pressupondo uma estaticidade universal(ista) dos valores, válidos sempre e em toda a parte, a procurar intencionalmente e de forma impositiva através da educação. A

segunda pode ser o “contexto sem texto”: não existe a universalidade, apenas o concreto de cada situação e cada indivíduo, absolutamente autónomo, com os seus valores, válidos como quaisquer outros, sendo importante que os justifique e assuma de forma consciente. A *kohlbergiana*, tenderá a desvirtuar a moralidade esquecendo afetos e emoções, partindo de uma universalidade pressuposta, mas deixando à liberdade de cada um a assunção dos valores que entende por via do raciocínio e do juízo moral; será um “texto para contextualizar *a la carte*”.

Na análise de cada modelo resulta o reforço da minha convicção de que todas estas perspetivas são contributos que, ressignificados numa perspetiva construtiva, evitam insuficiências de cada teoria, contradições entre si e avisam e previnem contra as derivações mais radicalizadoras. Aliás, sob o ponto de vista metodológico até admitem recorrer a modelos e estratégias de aprendizagem de outras correntes. Como já disse, é nos objetivos, nas conceções de partida e nas derivações que se notam as diferenças. São contributos para os quais é premente uma visão mais holística, superando ou dirimindo enviesamentos reducionistas ou polarizações radicais, racionalistas ou empiristas, universalistas ou contextualistas, endoutrinadoras ou relativistas. E o equilíbrio mais ou menos desejável não é fácil; a tensão dinâmica que o caracteriza exige atenção, esforço, perspicácia na análise e na ação. Uma coisa me parece certa: os referenciais de abordagem têm de ser claros, consensualizados, coerentes e eficazes.

Quanto à universalidade dos valores ou não, já abordámos antes que os valores não são um objeto reificado, mas que é preferível designá-los como princípios metafísicos ou atributos do ser, do pensar e do agir; que se encarnam em situações e contextos em que cada um é, age e possui; que os invocamos e convocamos através da linguagem com que comungamos a nossa existência com os outros; que os vivemos ou violamos nas nossas mútuas relações, coevas ou distantes. Interessante verificar que, mesmo entre os que recusam valores universais, transparece uma vívida preocupação em encontrar referenciais, consensualizados (de preferência) ou não, seja junto da DUDH, seja nos “valores da Democracia” (Potter, 2002), talvez por se considerarem os menos maus, para lembrar Churchill.

Certamente todas estas correntes darão o seu contributo para esta questão, seja do ponto de vista epistemológico, seja nos pressupostos epistemo-antropológicos e éticos (haverá sempre uma ideia de homem a educar, de conhecimento moral a abordar, de valores a considerar). E se não se enveredar por análises excludentes e diabolizadoras da

diferença, nem cerceadoras de um permanente progresso na análise epistemológica, quer seja totalmente nova (se isso é possível), quer seja por repriminção, é possível dialogar e, sobretudo, contextualizar adequadamente aos cenários sociais e pessoais em que se concretiza a educação de pessoas concretas.

Na minha perspectiva a trilogia apresentada por Ramiro Marques (Marques, 1990; 1997), útil para a análise, apresenta um conjunto de supercategorias, nas quais as diversas correntes se cruzam ou dialogam, interpenetram e influenciam mutuamente; obviamente mantendo identidades e características próprias. Aplicando-se a EMRC, numa primeira “leitura flutuante” (Esteves 2006; Bardin, 2015), anteciparia que o P-2014 pode apresentar diversas tendências, recusando apenas e em absoluto a perspectiva relativista quanto à intencionalidade curricular, mas podendo adotar alguns dos seus métodos. Aproxima-se mais de uma vertente ou pendor da “educação do caráter” (a endoutrinação é tentação permanente) e kohlbergiana (universalidade dos valores, tidos como referências universais a transmitir), podendo também adotar ambas as metodologias. Mesmo que, *de dicto*, se afirme, em alguns níveis, uma “clarificação de valores” (cfr. entrevistas e até alguns textos introdutórios ao P-2014), *de re* há uma forte prescrição, rejeitando-se na prática algum relativismo metodológico e atitudinal. Mas é assunto para se analisar detalhadamente na parte empírica.

Passando à questão do religioso, laicidade e confessionalidade, incompatíveis? É preciso ter em conta os campos. Um currículo laico deve incluir uma educação curricular do religioso pela simples razão de que se o excluir torna-se laicismo, ou seja, torna-se a *religião da laicidade* e, portanto, não sabemos em nome de quê ou de quem se exclui tudo aquilo que não se compagina com a sua ideologia. Seria uma *laicidade da incompetência* (Debray (2002b)). Portanto, um currículo verdadeiramente equilibrado e laico, inclusivo, deve abordar todas as dimensões do humano, ou quanto mais não fosse, o estudo do facto religioso como facto cultural (Ibidem).

Parece-me ser pacífico. A questão põe-se na atribuição de tempos curriculares a disciplinas confessionais. Mas não são todas as disciplinas um *olhar confessional* sobre uma determinada área do saber?⁶² O modelo previsto na facultatividade da legislação

⁶² Pode perguntar-se: Educação Física é mesmo educação ou plasma-se mais como Desporto Escolar? História e Geografia de Portugal, para além de *confessional* (imagine-se a história da Península Ibérica contada por um português ou um espanhol, mesmo com o máximo rigor e objetividade possível...), educa para o respeito de outros povos e culturas e do património? Ciências da Natureza, educa para uma

portuguesa parece ser equilibrado, pelo menos formalmente. Todavia está ferido nos efeitos materiais, com a tentação de impor um modelo para todos (atualmente, Cidadania e Desenvolvimento, obrigatória), ainda que, a meu ver eufemisticamente, o denomine como componente curricular, na prática funciona como disciplina e bem, no sentido que lhe dão José Pacheco e Joana Sousa (Pacheco & Sousa, 2018). O problema põe-se é no exercício da liberdade: sem uma opção real, a liberdade está deliberadamente condicionada, pois não há escolha onde existe desnivelamento ou ausência de opções. Para além do risco do estado-educador, mais uma vez (Espada, 2016; Pinto, 2019).

Como operar? Relembro que Aristóteles (2012) dizia que “no meio está a virtude”. Para além da conveniência e boa diplomacia (Debray, 2002b) que o posicionamento pode proporcionar, interessará mais, sob o ponto de vista curricular, um posicionamento equilibrado que, também ele, evite derivas subsunçoras ou radicalismos excludores. Pretende-se antes uma síntese agregadora e articulada que respeite a natureza própria do religioso e sua epistemologia, não esquecendo que pode fazer parte de campos de análise de outros saberes. Ou seja, repesco aqui o modelo dual de Pedro Cunha, como o mais equilibrado, desde que se respeitem os princípios que invoca e cumpram as exigências que avança: assim pode operacionalizar-se em área transversal e interdisciplinar e concretizar-se também em modelo disciplinar, enquanto conhecimento apropriado e especializado.

Todavia, não partilho da convicção de que não atribuir o estatuto de disciplina ao ensino da religião possa supor um ataque a valores tradicionais ou à desconsideração de crenças de parte significativa de cidadãos (Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997). Tampouco acredito no modelo transversal e interdisciplinar exclusivo (Debray 2002a; 2002b, entre tantos outros), sobretudo por razões de natureza epistemológica. Nem entendo tal como privilégio a esta ou aquela confissão. Quer um desenho curricular disciplinar, quer interdisciplinar, quer misto, não pode perder de vista que a escola é aconfessional (ainda que a comunidade educativa que a contextualiza não o seja). Por isso nunca se pode excluir a pluralidade de crenças, de ideologias e de estilos de vida (Blásquez Entonado & Maya Retamar, 1997).

Esta visão tem uma oportunidade com a diferenciação curricular recentemente legislada. Respeitando os direitos atinentes estabelecidos na DUDH e demais Pactos, a

alimentação correta ou para as questões ambientais, ou apenas informa? Mas não é nesta linha *informativa* que Debray pretende contextualizar o ensino da religião?

Declaração de Toledo e os seus *guiding principles*, bem como as teorizações curriculares a respeito (Roldão, 2000; 2003a; Sousa, 2012, entre tantos outros), será na autonomia local(izada) de cada projeto educativo que uma disciplina de EMR se pode compaginar com um currículo aconfessional, mas que não seja, nem possa ser, excludente na atenção a prestar aos anseios, convicções, crenças, necessidades e objetivos de uma comunidade educativa, para lá de toda a configuração nacional plasmada no e pelo currículo prescrito (LBSE, 1986). Será nesse campo do local, do diferenciado e do contextualizado, que se poderá superar eventual privilégio, mormente da EMRC, sustentado na Concordata (2004). Aliás, como quaisquer outras disciplinas, com as suas virtudes educativas e a sua *guetização* disciplinar, de pendor mais instrutivo do que educativo.

Não devemos esquecer nunca que o que está em jogo não é esta ou aquela agenda, este ou aquele poder, esta ou aquela teori(z)a(ção). O que importa e merece todo o nosso cuidado é a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, solidários e civicamente intervenientes (LBSE, 1966), educados e instruídos, competentes (Oliveira Martins & ali., 2017). Para lá de todas as reticências, derivas, intenções, estão os alunos concretos e suas famílias, que, a longo prazo, constituirão a sociedade que nos sucederá, preservando a sua identidade e atendendo às suas necessidades (re)nov(ad)as que o currículo deve assegurar.

O risco (e os medos, diga-se) está nos extremos e, penso, só uma confiança mútua estado-confissões religiosas, bem como o exercício efetivo de uma regulação do estado, bem como uma *lealdade* das confissões para com o SE, no respeito pelas mais amplas liberdades de todos e suas convicções ou crenças mais profundas, no respeito pela inclusão e pelas finalidades do SE, poderá regular este assunto sempre em debate. As confissões não podem, nem devem aproveitar o espaço e o tempo dado na escola, para realizar uma missão difusora da sua mensagem. Esta compete a um espaço próprio de cada comunidade confessional e não a um espaço e tempo que é para todos.

Haver alternativas não mutuamente excludentes, ou exclusivas, mas em articulação dialogal, poderá constituir-se como forte garantia da liberdade de ensinar e de aprender, por percursos e vias diversos, flexíveis, propostos e não impostos como oferta curricular que salvguarde a tão propalada (mais do que realmente conseguida) “igualdade de oportunidades”. Esta não existe, sempre e cada vez que, a nível macro, alguém decide o que todos e cada um deve aprender, no sentido de currículo uniforme e unívoco, que prevê uma conjunto de aprendizagens, mas também uma única via de as conseguir. Trata-se de

garantir a todos o acesso ao conhecimento e ao património cultural e não apenas facultar essas aprendizagens a alguns. Ou seja: a alternativa parece mais consentânea com a liberdade (leque de opções) do que a facultividade (oportunidade para alguns, ainda que em liberdade). E quanto mais opções, mais liberdade e mais igualdade de oportunidades, propiciando ao diferente uma consideração educativa e curricular diferenciada. Obviamente tendo em conta os grandes *desiderata* educativos previstos na LBSE.

Há um conhecimento específico para a esfera do religioso e do moral que, não excluindo, antes convocando necessariamente e articulando-se com saberes transversalizados, os apura e afina e lhes dá validez epistemológica, conceptual e metodológica. Ou correremos o risco da banalização latitudinarista do conhecimento no senso comum, que posterga o conhecimento disciplinar apropriado. Entendemos, pois, haver um conhecimento profissional sobre estas matérias. Que exige um apropriado perfil profissional para fazer aprender (Roldão, 1998; 1999b; 2009; 2010) estas matérias tão delicadas, que configuram o exercício da liberdade.

Assim e desde uma análise epistemológico-curricular e relativamente ao conhecimento profissional que deve enformar a profissão docente, surge-me dizer que me é temeroso vislumbrar o ato educativo como um *happening* educativo ou mesmo supor que qualquer um, pese a sua sabedoria e competências várias, seja um especialista nas questões ético-morais ou nas religiosas, sem formação académica adequada e sustentada cientificamente.

Vamos por partes. Se o currículo se conforma num conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias às gerações futuras, operacionalizadas na escola, de forma sistemática, intencional e finalizada (Gaspar & Roldão, 2007; Roldão, 1999a; 2003a; 2003b; 2011), como entender o tal *happening* educativo, propiciador de aprendizagens, eventualmente relevantes e significativas, mas dificilmente procuradas ou sistematizadas, quer a nível macro, quer a nível meso e até, também, ao nível da sala de aula? Serão atos educativos, com certeza, mas serão formalmente curriculares enquanto construto social? Não estará aí contido o risco de pulverização axiológica (e não pluralismo), de acaso educativo (e não de ato intencional), de *manta de retalhos* (e não de sistematização)? Joga-se aqui também o princípio da cientificidade, de um conhecimento validado cientificamente (Cunha, 1997).

E o do senso comum ou o currículo oculto? Existe o risco de a escola acabar por (des)educar na medida em que, sujeita ao livre arbítrio, à perpetuação de preconceitos, à

deriva para contravalores, ao sabor de cada um, em contracorrente civilizacional, a ignorância pode aflorar. Banalizar o conhecimento nesta área pode conter, a médio e longo prazo, a banalização do exercício responsável da cidadania, a mediocridade do caráter. Urgirá, pois, que se esteja sustentado academicamente em epistemologias e metodologias adequadas. Ser um profissional da educação moral (e religiosa também), não pode ser atributo de qualquer um, como o ser profissional do currículo possa ser apropriado a qualquer um. Supõem conhecimento e conhecimento profissional (Roldão 1998; 2009; 2010): com formação científica, pedagógica e *humana*.

2.4. As tensões e os eixos de análise do P-2014: seleção e caracterização

Ao estabelecermos escolhas, obviamente estamos a preterir outras opções e possibilidades. Então impõe-se explicitar o critério que serviu de orientação e fundamentou a decisão. Estamos diante da questão matricial e de todas as outras que lhe são conexas, corporizadas nos objetivos do estudo: como compaginar a confessionalidade e laicidade no sistema educativo público, universal e inclusivo? Esta tensão binomial informa toda a estrutura desta investigação, seja ao nível macro, seja ao nível micro: que conceções curriculares presidiram à construção do P-2014 e informam a sua intencionalidade curricular, como se encontra efetivamente vertido documentalmente e como foi apropriado pelos professores. A questão matricial traz à tona da água outras tensões profundas: EMRC configura-se como um currículo de poderosos (ICR) ou um currículo poderoso (que capacita para um exercício da cidadania com mais conhecimento e maior responsabilidade)? O currículo vertido no P-2014 tem alguma pertinência e relevância social ou apenas se cinge aos “interesses” da ICR? Espelha a sociedade em que vivemos, ou apenas aborda o que dela pode haurir para transmitir a sua doutrina? Aborda as grandes questões da humanidade ou restringe-se aos seus dogmas e modelos? Pode incluir todos (ainda que apresentando e propondo um modo particular de ser e de estar na vida e no mundo, perante os outros – não é toda a educação isso mesmo?) ou apenas se relaciona com crentes e lhes prescreve a sua conceção do mundo, de forma exclusiva e excludente do diferente, de quem professa outro credo ou de quem não professa credo algum? Deve incluir uma formação pessoal e social integral e laica, ou cingir-se ao caráter e dimensão do religioso? Deve ser concretizada pela ação de professores executores ou de professores decisores? Deve enquadrar-se num currículo de acatamento, doutrinário, prescritivo e impositivo ou de envolvimento e compromisso, clarificador, propositivo, informado? Deve preocupar-se com o desenvolvimento da

capacidade de formular juízos morais, com este ou aquele método, ou deve fazê-lo por pura transmissão, inculcação ou modelação? Deve pressupor valores universais ou cair no relativismo onto-epistemológico e no latitudinarismo axio-ético-moral? E por que processos, com que métodos? Deve plasmar-se numa compartimentação curricular ou transversalizar-se?

Estas questões, em registo maiêutico e disjuntivo, mesmo que não mutuamente excludente, decorrem da articulação entre os vários contributos hauridos do(s) quadro(s) teórico(s), na fidelidade à questão matricial e obedeceram ao princípio de uma polaridade tensional, em registo diádico e correlato, como partes constituintes de um todo significativo. Umhas vezes com os sememas originais, outras em verbalização própria. Não raro, a partir de eventuais derivas de cada conceção. Trata-se de uma reconstrução e chave pessoal do *olhar* do investigador, apoiado pelos *olhares* de outros, de cujo manancial, nem tudo interessou convocar; por vezes um ou outro aspeto secundário, mas determinante para os objetivos deste estudo, subalternizou contributos mais importantes do pensamento dos autores para os estudos curriculares. Este ensaio de reconstrução pessoal teve por fim evitar os *mosaicos de citações* ou a *manta de retalhos*, também com a intenção de estruturar os grandes vetores que enformaram e conduziram o trabalho empírico. Nesta empresa, por vezes, são descontextualizadas as aporções de vários autores, pelo enquadramento das suas intuições noutros âmbitos da investigação, mas procurando nunca desvirtuar a sua significância originária. A razão não foi de todo arbitrária: partiu da consideração de que qualquer religião implica uma moral, a adesão a uma confissão determina atitudes e ações conformes a certos princípios, dogmas e preceitos (a doutrina). E que, em termos educativos, ambas se coimplicam com teorias do currículo. Na convicção de que cada autor apresenta um *olhar* e dá relevo a um enquadramento que pode, neste estudo, ser complementado com outros *olhares* e apropriado a outros enquadramentos.

Os eixos de análise, constituíram-se e funcionaram como macrocategorias que explicitam a estrutura do modelo de análise e o design da investigação, congregando as categorias e caracterizando o racional de codificação dos indicadores. Elegi três eixos estruturantes que à frente se caracterizam: Formação Religiosa *versus* Formação Pessoal e Social, Educação Moral Heterónoma *versus* Educação Moral Autónoma, Educação Cultural *versus* Educação Cultural e Integral. Estes vetores, apenas analiticamente são distintos e isolados, pois são inúmeros os contactos entre eles, as correlações e até alguma

transposição. A realidade não se deixa encaixilhar por esquemas artificiais, delimitações ou abstrações.

Neste registo, eis o que selecionei de cada autor. Com Bobbitt, temos O predomínio de um currículo ao serviço da sociedade. A escola deve capacitar cada um, eficiente e eficazmente, para a vida social e adulta, a fim de que as necessidades ou os problemas sociais possam ser satisfeitas ou resolvidos. Uma educação para a cidadania é uma conformação com as virtudes que a sociedade promove. Por isso o currículo deve organizar-se eficientemente para reproduzir a sociedade com eficácia. Neste sentido, pode perguntar-se se o currículo de EMRC (vertido no P-2014) é também uma preparação para vida, para a sociedade, tem pertinência para a formação pessoal e social dos futuros cidadãos; ou se está ao serviço dos interesses, necessidades ou finalidades da ICR.

Com Dewey, passa-se de um currículo de reprodução social para um currículo de transformação social: capacitar o indivíduo para ser agente responsável de mudança e não um assimilador passivo de conhecimentos. Para isso a sociedade, sua realidade, necessidade e problemas, deve estar espelhada no ambiente escolar, através das experiências dos alunos. O currículo centra-se no aluno e suas experiências sociais, que passa de sujeito passivo e inerte para participante ativo que mobiliza o conhecimento, resolve problemas, pensa criticamente e coopera responsabilmente com vista à sua preparação para a transformação da sociedade. Momento de interrogação: EMRC e o seu currículo, encontra-se configurado por uma lógica que entende o aluno passivamente ou como futuro agente de mudança? Evidencia uma aprendizagem que parte da vida da sociedade ou da vida da ICR? Pretende a transformação da sociedade ou privilegia os interesses particulares da ICR?

Relativamente ao pensamento de Bruner e seu magno contributo para os estudos curriculares (nomeadamente o conceito de currículo em *espiral*), ver-se-á mais à frente tratar-se de hipótese e linha de investigação que abrem caminho a múltiplos desenvolvimentos acerca do currículo de EMRC. Cingindo-me às delimitações deste estudo, importa aqui abordar aspetos mais secundários, como o que mostra que um currículo deve abordar os grandes problemas/ temas sociais, através da apropriação ativa de conhecimento e sua (re)construção, mobilizada por uma aprendizagem pela descoberta. O currículo vertido no P-2014 aborda as grandes questões/assuntos da existência: sociais, económicos, políticos, culturais, que afetam a sociedade e a humanidade? Ou remete-se para as necessidades da ICR? EMRC apresenta uma olhar,

entre outros, com o fim de ajudar a compreender e interpretar a realidade e até transformá-la? Está estruturada para a apreensão de princípios básicos ou para a apropriação dos dogmas doutrinários?

Quanto a Young, a incidência nos aspectos mais relevantes do seu pensamento passa essencialmente pela distinção entre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos e pelo currículo de acatamento ou currículo de envolvimento. Sistematizando, o conhecimento poderoso é o conhecimento especializado, socialmente confiável, cientificamente sustentado (assente nas disciplinas científicas), objetivo, que ultrapassa o senso comum e o conhecimento experiencial; é o conhecimento que um currículo de envolvimento, compromete e engaja, empodera ativamente quem o apr(e)ende curricularmente; desenvolve intelectualmente os alunos, independentemente de quaisquer contextos. O conhecimento dos poderosos, controlado pela cultura dominante de quem detém o poder e determina o acesso ao conhecimento, acaba por reproduzir a sociedade e suas desigualdades através de um currículo de acatamento, de conformidade e de conformação passiva com aqueles poderes sociais, expressos na própria seleção do conhecimento, ajustado aos interesses da elite social. Convocando este pensamento para o currículo de EMRC, pode perguntar-se se se trata de conhecimento poderoso que apetrecha os alunos para as suas responsabilidades sociais, ou do conhecimento dos poderes sociais da ICR? Configura-se num currículo de acatamento ou de envolvimento?

Passando do currículo *in genere* às questões axioéticas na educação, comece-se pelo pensamento de Ryan e da DME. Querendo contrariar o neutralismo e o relativismo dos valores na educação, pressupõe, senão a universalidade, pelo menos a comunalidade e a transponibilidade de um *core* de valores, a transmitir racionalmente, com o propósito de instruir, inculcar e modelar o caráter e os comportamentos de forma intencional, consciente e deliberada, por forma a mudar comportamentos e atitudes. Para além da polémica que esta forma de educar em valores possa suscitar, espreitam sempre as radicalizações endoutrinadoras, que passam por aprendizagens passivas e acríticas, sem reflexão ou crítica, baseadas na autoridade e na tradição, com forte pendor de conformação e vinculação a valores prescritos e mais ou menos impostos. Facilmente esta conceção é atribuída a qualquer ensino confessional, frequentemente de forma apriorística e acrítica. O que não deixa de ser compreensível dadas a conceção universalista e universalizante de valores, o caráter fortemente vinculativo e a metodologia e intencionalidade inculcadora e modeladora. Aplicando a EMRC, espreita

a endoutrinação/catequização num espaço e tempo que são de todos e para todos. Ainda que se ressalve a recusa do relativismo e do neutralismo.

Já com Simon, na linha da clarificação de valores, podemos pensar mais em termos de metodologia educativa do que com uma conceptualização, propriamente dita, acerca dos valores. Como pressuposto e contextualização, a “clarificação de valores”, em alinhamento com Raths, entende-se como uma ajuda para as escolhas, com uma consciência esclarecida e com o propósito de integrar os valores na ação. Parte da recusa da endoutrinação e de uma absolutização universal(ista) dos valores que ponha em risco a inclusão da diversidade e pluralismo, a tolerância e o respeito para com quem tenha um sistema de valores diverso, ajude a resolver conflitos de valores e a escolher entre a multiplicidade de alternativas. Assim, envereda por um processo livre de construção de valores com vista à autonomia. Com os inerentes riscos do relativismo, individualismo, contextualismo, neutralismo e nivelamento do que é diverso ou assimétrico. No caso da EMRC, a “clarificação de valores” é tida em conta como processo livre de educação moral, na recusa do fundamentalismo doutrinário, da inculcação e endoutrinação absolut(iza)das, com vista à consecução da autonomia moral? Ou é recusada *in limine litis* por causa do potencial relativismo moral? Ou em virtude de um quadro de valores que se crê e deseja como universal?

Com Kohlberg, encontramos-nos numa perspetiva cognitivista na abordagem educação em valores. O desenvolvimento do raciocínio moral, sequencial e invariante, pela análise racional de conflitos e de dilemas morais, bem como através da participação democrática na tomada de decisões (que fomentam a responsabilidade e a autonomia), levam ao desenvolvimento da capacidade de form(ul)ar juízos morais, racionalmente justificáveis. Este processo pressupõe a universalidade de valores morais, tais como a justiça (ainda que se afirme a sua possível consensualização social), entendida como valor moral universal e base daqueles mesmos juízos morais. Esses valores têm valor intrínseco e constituem-se como metas da educação. Ao contrário de Simon, a tónica está no raciocínio e no juízo e não na ação: privilegia-se uma filosofia moral que justifique o bem a fazer e o mal a evitar, a ação moral boa ou má. Em EMRC, pode também perguntar-se: pressupõem-se valores universais em que se procura educar através do raciocínio moral e do desenvolvimento do juízo moral? Procura-se a autonomia e a responsabilidade moral? O método existencial-hermenêutico é uma operacionalização da metodologia

kohlbergiana, no sentido de responsabilizar, autonomizar, pressupondo um ideário axioético universal(izável)?

Novo patamar: a questão da inclusão da religião no currículo aconfessional. Começamos por D'Orey da Cunha. Este autor defende uma concretização da educação em valores em formato transversal, mas também disciplinar, em regime de alternativa entre uma disciplina de identidade e caráter religioso-confessional e uma disciplina de caráter laico. Mas, tal disciplina confessional, para se constituir alternativa e para gozar de pertinência curricular, deveria, nos seus conteúdos e nos seus métodos, ter uma efetiva identidade religiosa, mas também promover uma...

“autêntica formação pessoal e social [e ter um] cuidado particular [no] tratamento dos conteúdos de educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições e serviços cívicos” (Cunha, 1997, p. 238).

Nesta perspetiva tornou-se pertinente, também, descobrir se o currículo vertido no P-2014, patenteia uma clara identidade confessional conjugada com uma formação pessoal e social que inclua todos, sem discriminação, abordando de forma *especial* tais aspetos educativos, ou se, pelo contrário, os seus conteúdos assentam em temáticas doutrinárias explicitadoras do *depósito da fé*. Por outras palavras, o currículo manifesto no P-2014 afirma a disciplina de EMRC como opção credível? A opção em alternativa está sustentada pelo P-2014?

Finalmente, com Debray e Moreira. Primeiro, cumprirá distinguir entre ensino da religião ou do religioso e ensino religioso, podendo considerar-se o primeiro como objeto de cultura, com abordagem objetiva e em contexto laico e de liberdade; o segundo, como objeto de culto, em registo confessante e em contexto de conformação. Depois temos o estudo do facto religioso como *facto* objetivo e não como crença subjetiva. Neste sentido EMRC é um contributo para a questão do sentido ou pretende afirmar-se como única instância dadora de sentido? Estrutura-se segundo uma realidade factual que interpreta e analisa desde um determinado ideário, ou pretende conformar a realidade com aquele ideário? O currículo de EMRC pende mais para ser objeto de culto ou objeto de educação cultural e integral? Pretende abordar e ajudar a compreender a cultura em que nos inserimos ou pretende tratar dos temas/assuntos eclesiais próprios da catequese ou da pastoral? Aborda as grandes questões para introduzir ao pensamento e prática confessionais, ou seja, como húmus para endoutrinar ou abordar a doutrina, ou essas

grandes questões são h́umus e conteúdo para cuja compreensão a confessionalidade pode ser um contributo?

Com Moreira podemos perguntar se EMRC é relevante curricularmente como um contributo para a educação integral da pessoa humana, ou se pretende ser o contributo total e global dessa educação que pretende abranger todas as dimensões da pessoa? Trata-se de uma abordagem em abstrato, *neutra*, ou encarnada nas realidades socio-históricas concretas?

2.4.1. Formação Religiosa *versus* Formação Pessoal e Social

Nesta macrocategoria decidi socorrer-me do modelo dual de Cunha (Cunha, 1997), que equilibra disciplinaridade com transversalidade, facultatividade com opcionalidade, confessionalidade com laicidade⁶³.

Segundo o autor, a EMR será uma disciplina curricular em alternativa a DPS (disciplina entretanto desaparecida em 2001) se preservar a sua identidade confessional na Formação Religiosa (FR), mas se fomentar uma autêntica Formação Pessoal e Social (FPS) inclusiva, nos conteúdos e nos métodos, respeitando e promovendo um

“cuidado particular [no] tratamento dos conteúdos de educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação participação nas instituições e serviços cívicos” (Ibidem, p. 238).

Conjugando este posicionamento, com os contributos de cada autor atrás abordados (sem esquecer as omnipresentes derivas, radicalizações e reduções), apresento a caracterização das categorias em binómio tensional Quadro 2:

EIXO DE ANÁLISE (Macrocategoria)	FR	FPS
CATEGORIAS	Confessionalidade	Laicidade
	Exclusão	Inclusão
	Inculcação e modelação religiosa	Clarificação religiosa

Quadro 2. Formação Religiosa *versus* Formação Pessoal e Social (as categorias).

A **Confessionalidade** configura uma identidade originária clara (não se trata de uma outra realidade curricular, escondida ou disfarçada), que procura apresentar e propor uma determinada interpretação do Mundo, da Vida, do Homem, entre muitas outras possíveis. Tendencialmente espelha os interesses, preocupações e intentos de um determinado grupo

⁶³ Nunca será demais lembrar o contexto em que Pedro Cunha escreveu o texto, quase há um quarto de século, com outros desenhos e planos curriculares, nos tempos seguintes à generalização da reforma curricular.

social (ICR, seus dogmas e doutrina). A inscrição curricular de uma disciplina confessional pode ser a concretização de um currículo de poderosos. A **Laicidade** confere pertinência e relevância curricular, atendendo às necessidades da sociedade no seu conjunto, suas grandes questões, preocupações e temas em debate (educação ecológica, do consumidor, familiar, sexual, para a prevenção de acidentes, para a saúde e para a participação na sociedade). Pode integrar um conhecimento confessional poderoso.

A **Exclusão** é deriva e consequência permanente da FR, na medida em que o seu currículo pode confinar-se a uma relevância dos conteúdos dogmáticos ou doutrinários (currículo centrado nos interesses particulares da ICR), sem relevância social, excluindo os interesses sociais e as necessidades e os interesses dos alunos de outra confissão ou não crentes. A **Inclusão** atenta aos interesses e necessidades educativos de todos, tanto coletivamente como individualmente, sejam eles crentes, de outras confissões ou não crentes.

Tanto nos propósitos, como no itinerário, a **Inculcação e modelação religiosa** é um dos reducionismos ou radicalizações iminentes, com propósitos proselitistas: a FR pode ceder à tentação de fazer acatar uma doutrina, de forma acrítica e passiva, ainda que seja contra a ignorância e o neutralismo em matéria religiosa. A **Clarificação religiosa** procura apresentar uma interpretação, de natureza religiosa, da realidade, entre muitas outras, clarificando posições de partida e adotando processos de desenvolvimento cognitivo, informando, refletindo, discutindo, através de uma apresentação factual e cultural de determinada(s) visão(ões) do mundo.

2.4.2. Educação Moral Heterónoma versus Educação Moral Autónoma

Decidi denominar este eixo de análise com verbalização pessoal, desde um paradigma de autonomia e sua correlação com a liberdade. Não há autonomia sem liberdade, nem liberdade sem plena autonomia. Educar para a autonomia e em autonomia, significa afirmar que a liberdade é valor a alcançar ou a construir e assumir; que é princípio incontornável e do qual não se pode abdicar; em todas as suas dimensões. E se, por um acaso qualquer, não for considerada como valor universal (ou entendida conceptualmente da mesma maneira), certamente se constitui como um princípio socialmente consensualizado de entendimento e de ação.

A liberdade é multidimensional: estrutura o ser homem, no pensamento, na escolha, na decisão e na ação, individual ou coletivamente, em situação ou absoluta, abstrata ou

incarnada em cada homem e na sua relação com os que o rodeiam. E, neste sentido, pode considerar-se a liberdade entitivamente (*eu sou liberdade, posso dispor de mim para me autorrealizar; posso construir o meu próprio destino, agindo*) ou eletivamente (*eu tenho a capacidade e a possibilidade de escolher e de decidir*)⁶⁴. Se isto vale para cada homem, segue-se que há limites (sociais) a esta liberdade: a liberdade dos outros, que me exige um supremo respeito. E o equilíbrio tem de passar forçosamente pelo nivelamento relacional da solidariedade.

Na educação supõe-se e exige-se a abordagem de valores (sejam eles quais forem): seja por processo de clarificação, de inculcação, de modelação ou do desenvolvimento cognitivo, pela estratégia dos dilemas morais ou da tomada de decisões, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa com homens mais livres, seja a partir de valores postulados ou construídos, mas nunca impostos. Trata-se, a meu ver, da educação para a autonomia, sempre em relação, sempre em situação.

Assim, educar (prevalentemente *educere*) para a conformidade ou conformação – a Educação Moral Heterónoma (EMH) ou educar (mais próximo de *educare*) em liberdade e para a liberdade – a Educação Moral Autónoma (EMA). Convocando as autoridades teóricas, tendo sempre presente que se trata de campo propício a reduções e radicalizações desviantes e ainda a relação entre conceções onto-epistemológicas e processos de apropriação e construção, temos no Quadro 3 a caracterização categorial desta díade:

EIXO DE ANÁLISE (Macrocategoria)	EMH	EMA
CATEGORIAS	Universalidade unívoca	Contextualização plural
	Objetividade moral	Subjetividade moral
	Doutrina <i>absoluta</i>	Relativismo e neutralismo
	Acatamento e conformação	Envolvimento e compromisso
	Transmissão	Construção
	Educação do carácter	Clarificação e informação
	Prescrição e imposição	Liberdade e proposição
	Desenvolvimento cognitivo	Afeto e Ação

Quadro 3. Educação Moral Heterónoma *versus* Educação Moral Autónoma (as categorias).

Explicitando a descrição de cada uma das categorias, que convocam a síntese acima exposta, sintetizam-se do modo a seguir.

A **Universalidade unívoca** supõe valores morais universais, aplicáveis em qualquer contexto, sendo que o diferente comporta oposição; são valores considerados como

⁶⁴ Texto inspirado em Ruiz de la Peña, teólogo católico (Ruíz de le Peña, 1991).

únicos e idealmente hierarquizados. A **Contextualização plural**, tem uma abordagem que entende os valores como incarnados em contextos plurais e individuais, consensualizados ou não; abertura à emergência de diversos valores ou suas hierarquizações.

A **Objetividade moral** considera os valores morais como coisas, entidades reificadas, cognoscíveis e aceitáveis por todos. A **Subjetividade moral** encara os valores como atribuições de significado, individualizadas, apropriadas ou construídas.

A **Doutrina absoluta** pressupõe uma hierarquização de valores morais que decorrem de dogmas e de uma confessionalidade originária que exclui outras formas diversas do seu ideário; tem propósito endoutrinador. **Relativismo e neutralismo** é uma deriva radicalizadora que fez depender os valores apenas dos indivíduos e seus contextos, não havendo espaço para uma moralidade que supere a consensualizada por algum *contrato social*.

O **Acatamento e conformação** entende a educação curricular em valores numa lógica de passividade dos alunos, acatando um determinado ideário moral e conformando-se com ele no pensamento e na ação e reproduzindo e perpetuando os valores patrimoniais de uma sociedade. Para o **Envolvimento e compromisso** os valores são abordados na escola por forma a que os alunos se apropriem deles por convicção e adesão, se envolvam e comprometam com eles, engajando-se numa ação consciente, com propósitos de mudança social.

A **Transmissão** dos valores inscritos num determinado currículo corporiza uma lógica transmissiva, descendente e mecânica, aplicacionista e acrítica. A **Construção** propõe uma (re)construção pessoal, informada e consciente, de valores, ainda que inspirados num qualquer ideário.

A **Educação do caráter** é um programa de inculcação e modelação moral, impositivo e prescritivo, direto e intencional, com liberdade condicionada. A **Clarificação e informação** configura-se como um contributo para o processo de reflexão, informação e construção pessoal de valores, em absoluta liberdade.

A **Prescrição e imposição** dimanam de uma doutrina imposta e prescrita desde cima, para incorporar acriticamente. **Liberdade e proposição** aparecem com proposta que supõe adesão livre e responsável e reflexão crítica.

O **Desenvolvimento cognitivo** pauta-se por um processo desenvolvimental prevalentemente cognitivo e mental que faz equivaler a desenvolvimento moral, sem quaisquer referências a outras dimensões em jogo nas questões morais. O **Afeto e a ação** comportam a envolvimento do todo pessoal, também emocional, com uma ação subsequente e como fator de mudança.

2.4.3. Educação Cultural *versus* Educação Cultural e Integral

Neste eixo de análise vali-me das percepções de Régis Debray, conjugadas com Carlos Moreira. A tensão aqui explicitada, refletindo a questão do regresso do religioso (Vattimo, 1996; 2008) e da necessidade de sua abordagem educativa, seja numa perspectiva cultural e política (Debray, 2002a; 2002b) ou numa perspectiva cultural mais de cunho antropológico (Moreira, 2013), não sem alguma estratégia latente para vencer fundamentalismos, vai concretizar-se na abordagem pela Educação Cultural (EC) e Educação Cultural e Integral (ECI), que se poderia verbalizar assim: educação *religiosa* ou educação *do* religioso, ainda que em perspectiva identificada, confessional e ou laica.

Eis o binómio e sua categorização (Quadro 4):

EIXO DE ANÁLISE (Macrocategoria)	EC	ECI
CATEGORIAS	Catequese/Pastoral	Cultura laica
	Dimensão antro-po-religiosa	Facto religioso
	Presença religiosa	Contributo cultural

Quadro 4. Educação Cultural *versus* Educação Cultural e Integral (as categorias).

A **Catequese/Pastoral** tal como se depreende do DGC, é missão específica de uma determinada confessionalidade, decorre da sua identidade, embora não se revele curricularmente pertinente; inclui a aprendizagem da doutrina, a vinculação a um ideário e a uma crença, seus valores, seus dogmas, sua moral; vincula e prescreve um determinado tipo de ação congruente e coerente com aquilo em que se acredita; destina-se a crentes e, neste sentido, é exclusiva e excludente (mesmo que tolerante e não discriminatória); poderá ter um espaço e tempo na escola, mas nunca em desenho curricular; como perspectiva desviante pode estender ao espaço escolar práticas e normas que pertencem ao espaço eclesial; relevo para os conteúdos dogmáticos, doutrinários; comporta o ensino religioso ou de uma determinada religião, entendendo e compaginando a escola com uma determinada comunidade confessional; aponta para um ensino

delimitado ao conjunto dos crentes e pode incluir uma tentação proselitista; aborda os conteúdos respeitantes aos dogmas e do interesse dos crentes. A **Cultura laica** aborda as grandes questões da sociedade, necessárias para que a sociedade perdure e se desenvolva; questões necessárias à formação e desenvolvimento de cada um e de todos; é inclusiva e pode articular-se com uma abordagem curricular do religioso ou da religião atematicamente considerada (Rahner, 1989); preocupação em formar cidadãos e, portanto, tem pertinência e relevância social, informando e esclarecendo, sem uma referência ou dependência confessional; aborda os conteúdos que importam à formação de cidadãos livres, autónomos, solidários, competentes e civicamente intervenientes (LBSE).

A **Dimensão antro-po-religiosa** preocupa-se com a educação curricular da totalidade e pluridimensionalidade do humano (educação integral), podendo incluir uma forte subjetividade e componente religiosa, também elas necessárias à educação dos futuros cidadãos; procura uma educação com forte pendor formativo e antropológico. O **Facto religioso** procura a máxima objetividade, com eventual deriva neutralista e assética, até coisificista, mas procurando um abordar realidades que possam estar ao alcance de todos e importem a todos, crentes ou não crentes.

A **Presença religiosa** pode constituir forte desvio que privilegie uma confissão religiosa como se fosse um enclave estranho num sistema educativo que não a entende como socialmente necessária. O **Contributo cultural**, mesmo que ressumar de um qualquer ideário religioso, pode afirmar-se curricularmente como contributo para a formação cultural, que é direito e necessidade de todos os indivíduos, através da abordagem objetiva e inclusiva de todas as dimensões da realidade.

CAPÍTULO 3 - A INVESTIGAÇÃO

Chegou a hora da ação investigativa. A estruturação e caracterização dos eixos de análise e a sua categorização constituíram a ponte que ligou a teoria à *empíria*, configurando o olhar com que este investigador abordou o seu objeto de estudo. A escrita inicial de contextualização (Capítulo 1) e o quadro teórico (Capítulo 2) apetrecharam-me, com as lentes teóricas e determinaram a estrutura do modelo de análise e do *design* e condicionaram a forma e os processos de recolha e análise dos dados. Sem fechar as portas a novos eixos e categorias que pudessem emergir.

A investigação não começou neste momento cronológico do processo. Desde a altura em que perplexidades várias sobre o P-2014 assomaram ao meu espírito e provocaram a curiosidade em descobrir o que estava por detrás delas, aí começou a investigação. Agora, apenas se trata de organizar e sistematizar, num todo coerente, os complexos procedimentos que me acompanharam, clarificando e fundamentando a forma como se “entrou no terreno”, com um *olhar* estruturado e pronto a reorientar-se, para descer dos excursos teóricos e mergulhar na práxis investigativa a fim de fazer as leituras possíveis acerca do objeto em estudo.

A educação, na linha do pensamento de Marcel Mauss (*apud* Silva & Pinto, 1986), é um *fenómeno social total*, na medida em que inclui fenómenos que são dificilmente quantificáveis, pelo que a abordagem qualitativa, centrada num paradigma interpretativo, se impôs como predominante e mais apropriada a esta investigação. Por outro lado, sendo um “campo específico da atividade humana, um aspeto específico da realidade social (...) onde se cruzam múltiplos olhares” (Afonso, 2014, pp. 14-15), fazer investigação e produzir conhecimento neste campo tão vasto, implica sempre fazer opções, como se verá à frente.

3.1. O problema, as questões e os objetivos da investigação. O objeto e os campos de focalização

Recorde-se:

“No princípio era a pergunta...” (Roldão, 2014, p.14).

Que se desejou estudar, que problema se pretendeu resolver? Aí está a questão matricial desta investigação que é premente explicitar de forma clara, compreensível e operacional, especificando-se o conhecimento que se pretendeu produzir. Concretizou-se

este propósito com a articulação entre o problema de investigação, as questões que o desdobram e os objetivos do investigador, no sentido de, com rigor científico-técnico, descrever e explicitar o que se procurou saber de novo, como se procedeu para chegar à produção de conhecimento e, também, prospetivar os campos de reflexão e investigação que se possam abrir a posteriores estudos e confessar as fragilidades que urge serem superadas. Não sem definir os campos em que se enquadrou o estudo.

O problema ou questão matricial tem a ver com a tensionalidade dinâmica da inscrição curricular de uma disciplina confessional (EMRC) num SE educativo aconfessional, no sentido de perceber como é que o currículo vertido no P-2014 lida com os (des)equilíbrios dinâmicos de polaridades em presença e em confronto dialético. Por definição, uma disciplina confessional está orientada para os que professam um determinado credo (no caso, o cristão católico), mas para ser curricular, deve corporizar os desígnios globais do currículo. Como é aqui entendido, na tríplice dimensão de propósito, de processo e de contexto (Canavarro, 2003), como 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; DUDH, artigo 26º; Unesco, 2000).

Deste modo, como consegue o P-2014, enquanto prescrição explícita, dirimir esta dificuldade, ou seja, como se sustenta, organiza e viabiliza curricularmente? Este é o magno problema de investigação ou questão matricial que emerge à partida. Dito de forma mais simples: **como compagina o P-2014 (que corporiza um currículo religioso-confessional) a inscrição curricular de EMRC com a laicidade curricular aconfessional?**

Esta questão primeva desdobrou-se e operacionalizou-se em outras questões e concomitantes objetivos e em campos de análise que estruturaram o desenvolvimento da investigação. Numa lógica *top-down* e num “olhar” macro, essas questões são quatro:

- que conceção curricular subjaz ao P-2014?
- que decisões curriculares presidiram à construção do P-2014?
- como foram mobilizados os conceitos curriculares, ao nível da operacionalização conceptual e verbalização, mútua articulação, intencionalidade, consistência interna e sequencialização?

- de que forma o currículo explícito do P-2014 foi apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado nas escolas?

Como **objetivos do estudo**, correlatos com as questões acima, definiram-se os seguintes:

- compreender a sustentação teórica, de natureza curricular, do P-2014;
- descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014;
- caracterizar os conceitos curriculares mobilizados ao nível da conceção;
- explicitar as formas e os processos como o currículo explícito vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado em contexto local.

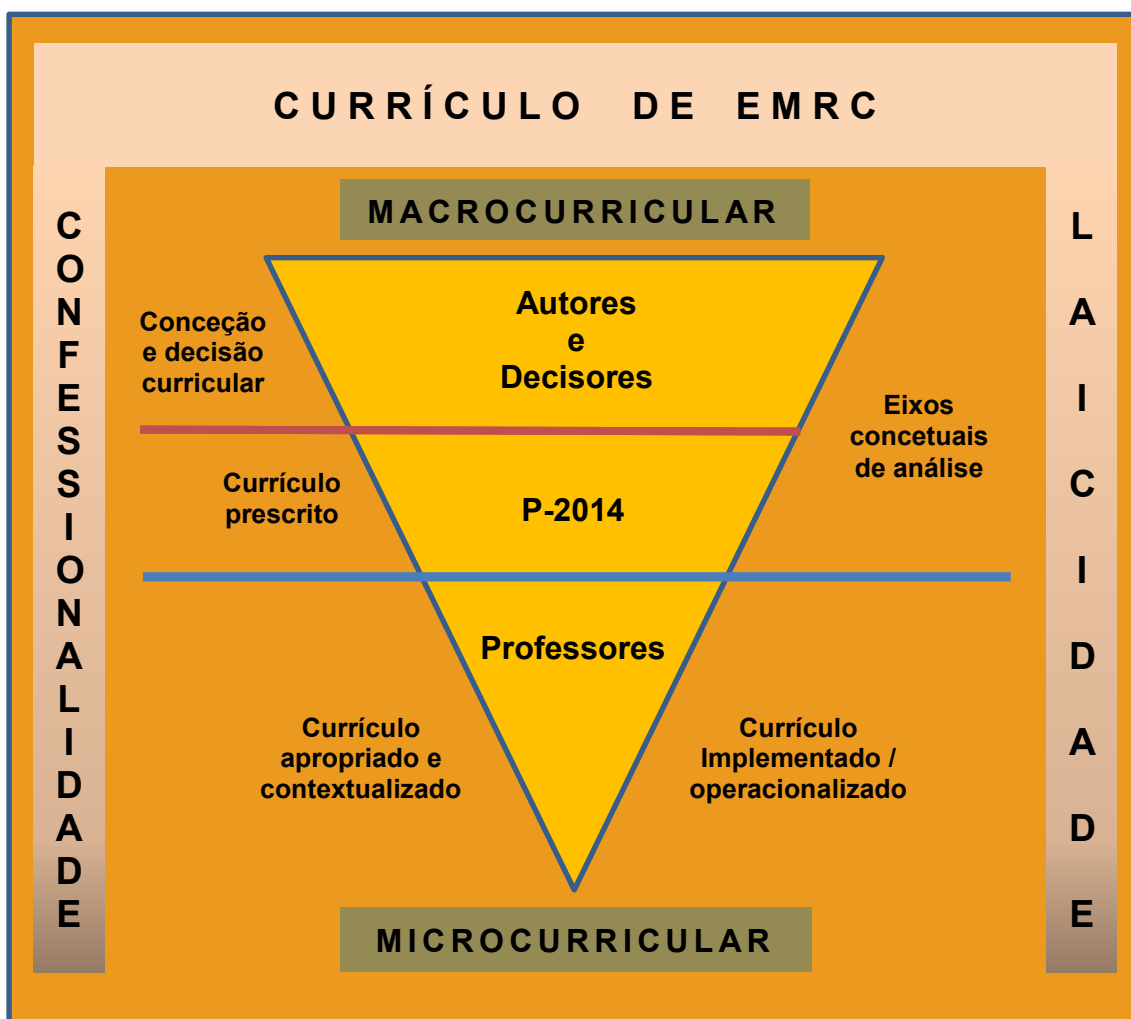
Tendo como objeto de estudo o currículo inscrito no P-2014, os campos de enquadramento e de focalização foram vários. O campo geral, por assim dizer, incidiu sobre os estudos curriculares, sobretudo ao nível macro da conceção e organização curricular. Mas, em movimento de aproximação focal, também se debruçou no nível microcurricular, da sua apropriação, contextualização e implementação/operacionalização⁶⁵. Apropriou-se aqui dar relevo às conceções de currículo como *plano a cumprir* (Gaspar & Roldão, 2007), no qual, segundo o modelo da racionalidade técnica, a conceção é prévia (cronologicamente e causalmente) a todo o desenvolvimento curricular, que implementa e torna eficaz o currículo prescrito numa lógica descendente, fortemente unívoca e uniforme.

Do quadro teórico, os eixos concetuais de análise estruturaram-se de forma binomial, polar e tensional, em três megacategorias já abordadas: FR *versus* FPS, EMH *versus* EMA e EC *versus* ECI. Foi a partir daqui que se desenhou todo o projeto de investigação. Eis de forma esquemática o modelo de análise e a sua aproximação em lógica “multi-campo” às fontes e aos eixos de análise teóricos (Quadro 5 e Quadro 6).

Sob um ponto de vista analítico, de-*limitar*, isolar, definir campos é útil e desejável pelo esforço de disciplina mental, de acuidade analítica, de rigor metodológico. Mas a realidade é sempre complexa. No humano, por maioria da razão: a subjetividade, a

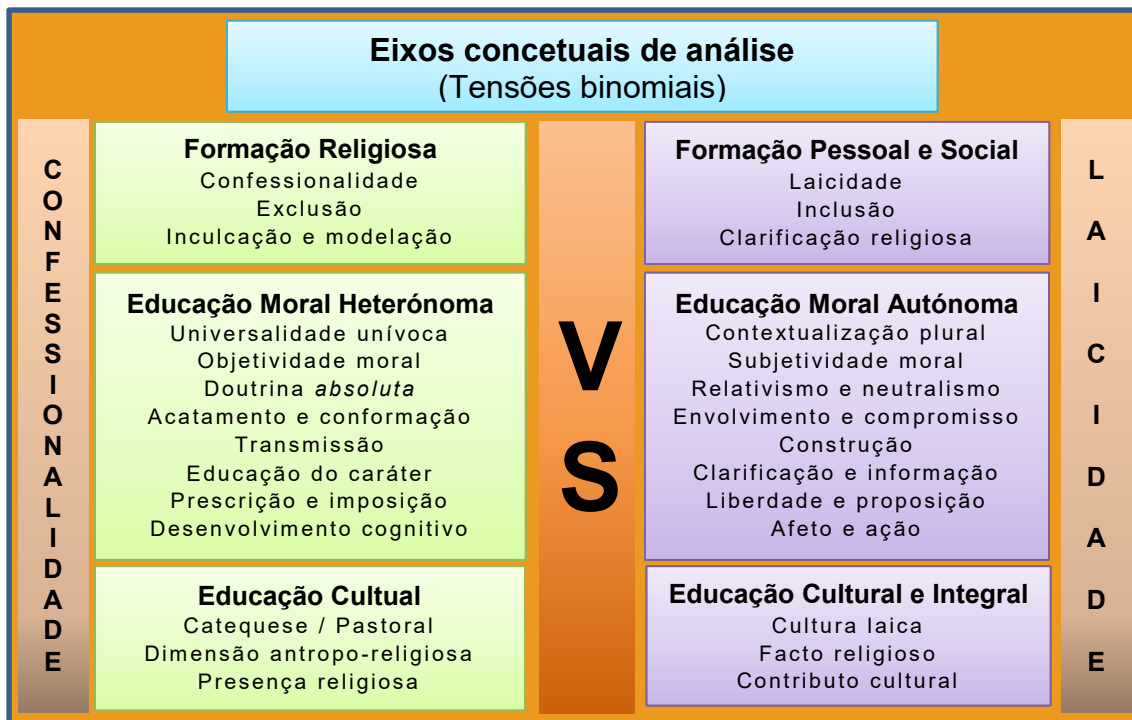
⁶⁵ Porque não se passou pelo nível mesocurricular? Os professores de EMRC trabalham frequentemente isolados, não sendo frequente, significativa ou empoderada a sua intervenção ao nível da decisão mesocurricular (carece de estudos e esta perceção resulta da minha experiência própria, direta ou mediada). Pelos desenhos da organização das escolas e distribuição de serviço, um professor é frequentemente o único numa escola ou agrupamento.

liberdade, a ética, a criatividade. E, portanto, todos estes campos se cruzam formando um todo, no qual cada parte recebe o seu significado e ganha consistência; mas o todo adquire uma semântica e uma identidade que sobrepassa a soma das partes (Aristóteles, 1984).



Quadro 5: Modelo de análise (construído pelo autor).

Desta forma, os múltiplos enfoques e campos cruzam-se na abordagem ao currículo do P-2014 (o que permite e facilita a validação). Também aqui a imagem e metáfora da árvore de Silos, pode ser evocada e até convocada como uma aproximação imediata objeto de estudo. Muitas outras aproximações / abordagens poderão ser ensaiadas. Esta é a minha desde a questão matricial. Todavia, por questões da ergonomia desta investigação, os campos de focalização em que vai incidir o estudo e a análise, têm contornos e delimitações muito próprios a seu tempo referidos.



Quadro 6: Modelo de análise: os eixos conceituais (construído pelo autor).

3.2. O desenho metodológico

O método é sempre um caminho gizado racionalmente para se alcançar um determinado fim. Já foi dito que neste estudo, por se centrar em questões educativas, focalizadas na educação em valores e da religião ou do religioso, a que acresce a inscrição curricular de uma disciplina confessional, a concretização empírica da investigação teria de constituir-se numa abordagem qualitativa. Encontramo-nos diante do *humano* e das *coisas humanas*. Pisamos um terreno que, sendo “demasiado humano” (Nietzsche, 1997), toca as convicções mais profundas, os valores e a religião (ou ausência dela), toca os quadros estruturantes da vida e os referenciais que conferem sentido, bem como direitos fundamentais. Trata-se e tratamos de e com sujeitos inalienavelmente livres, não controláveis ou manipuláveis, não de-limitáveis, não de-finidos, que emergem e irrompem diante de nós, que exorbitam qualquer esquema mental ou de poder que os possa encaix(ilh)ar. E falando de valores, opções religiosas, mundividências, possíveis ideologias, por maioria de razão, a interpretação, também ela subjetiva, deve estar sujeita a triagens metodológicas de verificação e regulação, sendo modo privilegiado de abordar o humano, não tanto em extensão, mas sobretudo em densidade e profundidade.

De forma esquemática, o *design* da investigação (Quadro 7).

O PROBLEMA E A QUESTÃO MATRICIAL

O CURRÍCULO DE EMRC

Tensões

Confessionalidade		Laicidade curricular
Formação Religiosa	↕	Formação Pessoal e Social
Educação Moral Heterónoma	↔	Educação Moral Autónoma
Educação Cultural		Educação Cultural e Integral

AS QUESTÕES, OS OBJETIVOS, OS SUJEITOS / FONTES DE INFORMAÇÃO

QUESTÕES	OBJETIVOS	NÍVEIS DE DECISÃO	SUJEITOS / FONTES DA INFORMAÇÃO
Que conceção curricular está presente no P-2014?	Compreender a sustentação teórica, de natureza curricular, do P-2014.	Macrocurricular	Documento P-2014 Autores e Decisores
Que decisões curriculares presidiram à construção do P-2014?	Descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014.		Autores e Decisores
Como foram mobilizados os conceitos curriculares no P-2014?	Caraterizar os conceitos curriculares mobilizados ao nível da conceção.		Documento P-2014 Autores e Decisores
De que forma o currículo explícito do P-2014 foi apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado nas escolas?	Explicitar as formas e os processos como o currículo explícito vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado em contexto local.	Microcurricular	Professores

METODOLOGIA

TIPO: "quase-mista" (*quali-quantitativa*)

- Prevalentemente qualitativa (análise descritiva e interpretativa)

PROCEDIMENTOS

Níveis de análise / recolha de dados e instrumentos / técnicas de análise

NÍVEL	OBJETO / SUJEITOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS			
		Recolha de dados		Análise de dados	
Macrocurricular	Autores e Decisores	Entrevista	Conceção Realização Transcrição	Tratamento e apresentação	Interpretação
				Análise de conteúdo / NVIVO	Frequências Tendências
	Análise documental	Categorização e codificação	Análise de conteúdo / NVIVO	Frequências Tendências	
	Documento P-2014	Análise documental	Categorização e codificação	Análise de conteúdo / Estatística descritiva (frequências e amplitudes)	Análise de tendências
Microcurricular	Os professores	Inquérito	Questionário	Análise de conteúdo SPSS Estatística descritiva (frequências e amplitudes)	Análise de tendências

Quadro 7: Design da investigação (construção do autor).

Entendo que no essencial do humano, como de resto no todo real, a (a)cumulação quantitativa não redundará em melhoria qualitativa. Mas não exclui a quantidade, até pela

sua grande ajuda em balizar informação, em realçar evidências, em perscrutar dimensão, grandeza, volume, que, por numérico, poderá ser mais universalizável, observável, analisável, referenciável. O deslocar para dados (mais) quantitativos pode ser um precioso auxiliar para evitar enviesamentos discriminatórios ou preconceito abusivos da leitura da realidade, ou agendas (quaisquer) deturpadoras da mesma. Por isso, o trabalho empírico foi sempre desenhado numa perspetiva descritiva e argumentativa, mesmo com incursões quantitativas.

Como concretizar? Porquê, para quê, quando, como, onde, a quem recolher informação, com o quê? Como organizar essa informação, torná-la evidente, interpretá-la e usá-la como suporte dos objetivos a perseguir e das conclusões que se vier a alcançar? Trata-se da abordagem da estrutura geral da investigação, ou seja, do plano para encontrar leitura e compreender o magno problema que suscitou este estudo, descrevendo a sua operacionalização, justificando as técnicas, estratégias, recursos e instrumentos utilizados, bem como a caracterização dos participantes, sem esquecer o dispositivo e os procedimentos. Pretendo aqui explicitar em...

“visão prospetiva, descritiva e argumentativa [o modo como imaginei] a estratégia de investigação selecionada [com vista a] a ser eficazmente posta em prática” (Afonso, 2014, p. 57).⁶⁶

3.2.1. Uma abordagem qualitativa

Podemos enquadrar a investigação educacional em dois grandes paradigmas: o positivista de matriz racionalista e metodologia quantitativista e o interpretativo de matriz naturalista e metodologia qualitativa. Estes dois paradigmas (que por sua vez podem adotar diversas tipologias de estudos) assentam em duas grandes premissas e perspetivas filosóficas que implicam métodos, propósitos e objetivos diversos e distintos de investigação (Castellan, 2010).

O primeiro, com origens no empirismo e no positivismo lógico, vê a natureza da realidade (física ou social) como objeto único, estático, simples, objetivável e mensurável. Reclama ausência de valores pelo investigador, seu neutralismo, independência, distância e exterioridade em relação ao objeto da investigação. Tem como finalidade principal o estabelecimento de leis universais, a explicação e o controlo da realidade, centrando-se na regularidade dos fenómenos, numa clara natureza

⁶⁶ Adiante se pormenorizará a especificidade de cada procedimento para recolha e análise de informação (entrevistas, questionário, documentos).

nomotética. Assenta numa metodologia empírico-analítica com base dedutiva, utiliza técnicas quantitativas (nomeadamente a análise estatística) e tem critérios de validade, fidelidade e objetividade. No mundo da Educação, apresenta sérias dificuldades em lidar com os seus problemas de fundo, por natureza intersubjetivos e relacionais.

O segundo, emergente após o positivista e associado ao desenvolvimento crescente de ciências humanas e sociais, com destaque para a Sociologia e a Antropologia e com origem do naturalismo, vê a natureza da realidade, sobretudo social, como um construto, como multiplicidade de objetos, dinâmica, complexa, subjetiva, contextual. Reconhece a presença de crenças e valores no investigador e a sua relação com o objeto de estudo, proximidade, envolvimento e até participação, mesmo sabendo dos riscos de subjetivismo. Tem como finalidade principal encontrar e interpretar os significados e as perceções em presença para compreender as realidades em estudo, eventualmente para agir e transformar. Socorre-se de processos qualitativos. Neste sentido procura estabelecer hipóteses de trabalho, em contexto, sendo as suas explicações de natureza ideográfica, indutivas, qualitativas e enquadradoras da diferença. Os critérios passam pela credibilidade, confirmação e transferibilidade, interrelacionando teoria e prática, num quadro humanista. Estes critérios exigem a indução analítica e a triangulação da informação, para se formar uma perspetiva mais holística. As técnicas são, por isso, qualitativas, com paradigmas descritivos, interpretativos e argumentativos.

Formosinho defende que abordar questões educativas com metodologias quantitativas é trabalho desadequado e que pode reduzir o objeto de estudo, essencialmente relacional e intersubjetivo. É inadequado rejeitar a subjetividade. Naquelas metodologias e sua perspetiva aplicacionista, tende a separar-se e distanciar-se sujeito e objeto, descontextualizando-se o objeto de estudo e tornando a pesquisa artificialmente neutra, insuficiente, simplista e cheia de “ausência” (Formosinho, 2016, p. 17).

“A perspetiva aplicacionista é uma redução abreviada de uma realidade social que é sempre mais complexa do que é apresentada na pesquisa” (Ibidem, p.19).

Maria do Céu Roldão defende a necessidade de complementar as abordagens qualitativas com estudos de natureza quantitativa que possam acrescentar tendências, evolução dos fenómenos a nível macro, etc., uma vez que, por si só, qualquer das abordagens, tenderá a ser parcial, seja qualitativa, seja quantitativa (Roldão, 2015).

As duas abordagens não são incompatíveis, antes complementares e correlacionadas, podendo ter uso simultâneo, sequencial, paralelo (Morais, 2007)? A este propósito Roldão cita Castellan (2010) que organiza a relação entre estes dois paradigmas em três perspectivas: *ou (or)*, *ora/ou (either/or)*, *ambos (both)*. Segundo esta última autora, a perspectiva da disjunção não significa que sejam antagónicas, mas que têm funções diversas, pelo que não se deve emitir juízos contra o paradigma quantitativo desde critérios qualitativos ou vice-versa; cada paradigma deverá ser considerado e julgado desde os seus próprios padrões e normas, até porque ambas têm permitido importantes descobertas.

A segunda perspectiva dependerá dos objetivos que se perseguem, do objeto de estudo e da informação que pretende recolher, funcionando em alternativa. A terceira possibilidade, “híbrida” (Ibidem, p. 3) procura a conjugação de ambas as abordagens, que se completam e aperfeiçoam mutuamente, com ganhos para a investigação e para o conhecimento produzido, pesem as dificuldades de conciliação acrescidas para o investigador. Podem, portanto, ser usadas na mesma ou em fases distintas de um único estudo, de forma dialética (Morais, 2007) ou complementar, mais do que como paradigmas opostos (Roldão, 2015).

Foi nesta conceção de complementaridade e até subsidiariedade que esta investigação se concretizou, integrando uma abordagem qualitativa, ideográfica e naturalista (Afonso, 2014), com subsídios de alguma abordagem quantitativa, por forma a apoiar aquela, mas adequando as suas características à informação que se pretendeu.

Poderia dizer-se que este estudo assentou, então, numa opção metodológica “híbrida” (Castellan, 2010), mista, “quali-quantitativa” como cada vez mais se tem vindo a evidenciar na investigação (Roldão, 2015). Mas como tem uma prevalência fortemente qualitativa, mais adequada ao estudo em questão, de profundas implicações educativas, para as quais uma investigação quantitativa, mesmo que ligeira, se revelaria insuficiente para dar respostas à pergunta primeva (“no princípio...” - Ibidem), decidi denominá-la como “quase mista”. Como fundamentar esta minha perspectiva?

As incursões por linhas metodológicas próximas do ponto de vista quantitativo, tiveram apenas o propósito de descrever simples informação, através de análise estatística descritiva e muito simples, procurando detetar frequências que indicassem tendências, mas nada mais que pudesse enquadrar-se numa pesquisa de tipo quantitativo não-experimental (Castellan, 2010). Ao designá-la como “quase-mista” significou que houve

um predomínio de metodologias interpretativo-qualitativas, apesar da incorporação de elementos quantitativos. Entendo que houve um subsídio, incursões quantitativistas, para balizar melhor e com rigor acrescido, a última palavra, de natureza qualitativa e interpretativa.

“A investigação qualitativa não esgota a abrangência e mesmo a complexidade dos fenómenos educativos em estudo, para cuja explicação a visão extensiva, e a perspetiva de conjunto, a comparabilidade, e a identificação de tendências, se constituem como elementos relevantes, aos quais só abordagens de matriz quantitativa podem dar resposta” (Roldão, 2015, p. 27).

Socorri-me, pois, de uma estratégia “descritivo-interpretativa” (Amado e Freire, 2014, p. 118), como o modo mais adequado para compreender e estudar o problema de fundo desta investigação, sendo que as incursões quantitativas se reduziram apoios a um maior rigor, a uma maior abrangência na recolha de grande quantidade de informação junto de grande volume de protagonistas, o que permitiu uma “amplitude de campo” com elevado número de sujeitos e diversidade de contextos (Afonso, 2014). Conseguiu-se assim um equilíbrio entre a densidade do pormenor (o currículo prescrito vertido no P-2014 e a informação qualificada dos autores e decisores curriculares) e a extensão da “realidade vivida” por aqueles a quem é cometida profissionalmente a tarefa de ensinar e fazer aprender (Roldão, 2000). Mas, também, se proporcionou uma maior clareza na comunicação, por forma a superar vieses quer na emissão, quer na receção da informação a comunicar, dando mais precisão às leituras e compreensão aos argumentos, evidenciando melhor aquilo que esses dados pudessem apontar.

Deste modo se procurou articular a metodologia da investigação com os propósitos corporizados nos objetivos e nas questões iniciais, na referência ao instrumentário teórico constituído pelos eixos de análise. Parece-me, portanto, que a designação “quase-mista” é a adequada à problemática da tensionalidade entre o confessional facultativo e o curricular, como liberdade de opção, com a sua prevalência qualitativa com “formas simples de quantificação” (Sousa, 2012, p. 162).

3.2.2. Tipo de estudo

As tipologias da investigação em educação podem concretizar-se na natureza de algumas estratégias gerais de investigação (Amado, 2014; Afonso, 2014). Abordarei as mais clássicas, explicitando aproximações e, avance-se já, divergências com as mesmas. Esta etapa clarificadora da tipologia deste estudo tem a ver, mais uma vez, com a natureza peculiar da problemática do seu objeto: o currículo de EMRC, suas particularidades e

idiosincrasia decorrentes da sua confessionalidade identitária que conferem uma singularidade e caráter único a estudar, descrever e interpretar. Se cada caso em estudo é único, este é excepcional na sua identidade como uma unidade de estudo, coerente e estável (Amado & Freire, 2014, p. 124). Pelo que e desde já, se possa caracterizar esta investigação por alguma atipicidade, dado compaginar-se com vários tipos de estratégia, sem ser caracterizado totalmente por algum deles.

“Alertamos desde já para o facto de a investigação qualitativa se caracterizar por estratégias e metodologias diversas (...); portanto, nem todos os estudos de natureza qualitativa coincidem com uma das estratégias que vamos desenvolver; não só haverá outras, como estas mesmas se combinarão de modo a dar origem a forma híbridas” (Amado, 2014, p. 117).

O mesmo autor identifica quatro grandes tipos que agora se abordam. Natércio Afonso apresenta sete tipos (Afonso, 2014), sendo que dois deles são um desdobramento de um de outros autores (Amado & Ferreira, 2014). Sigo aqui a proposta do primeiro e a conjugação dos últimos, cingindo-me brevemente a alguns aspetos de cada tipo. Não sem antes se declarar que não se pretendeu, apesar da sua complexidade, encarar este estudo como forma para refinar uma qualquer teoria ou mesmo criar uma nova (*grounded theory*), uma vez que, formalmente, se partiu de uma forte, múltipla e articulada visão teórica (Castellan, 2010). Também não foram avançadas previamente hipóteses para testar, mesmo nas técnicas mais quantitativas.

Com o recurso ao questionário, poderia indiciar-se uma aproximação a um **estudo extensivo** (*survey*), em larga escala, se procurasse analisar todo o P-2014 ou ouvir todos os professores, mas tratou-se de um estudo mais compreensivo do que extensivo, pelo que ganhou em profundidade, sacrificando maior abrangência.

Também não se enveredou por um **estudo etnográfico**, apesar de alguma estruturação na recolha de dados em terreno, codificados posteriormente. A interpretação dos significados atribuídos pelos protagonistas apenas serviram para triangular a análise e a interpretação feita ao currículo do P-2014. Enquanto investigador, pontualmente cruzei-me com eles, diretamente ou de forma mediada (videoconferência, correio eletrónico, questionário digital). Mesmo sabendo e declarando, desde o início, ser parte envolvida e interessada nos propósitos da investigação.

Quanto a um projeto **investigação-ação**, há alguma aproximação através da proposta de vias para a ação (no final), a realizar pessoalmente ou por outros, mas a intenção direta deste estudo não foi intervir, nem reorientar ou corrigir uma qualquer realidade existente

(de resto, nem lhe competia). Pode acontecer ocasionar ou desencadear uma intervenção ou melhoria, mas sem serem diretamente queridas ou procuradas ou provocadas no âmbito do estudo; não houve, sequer, preocupações de eficácia de carácter intervencionista. Este estudo pode ter fortes implicações no trabalho quotidiano com o currículo de EMRC no campo do ensino e da aprendizagem (gestão, flexibilização e decisão microcurricular) e no contexto da tensionalidade presente neste estudo por forma a que se possa abrir caminho para suscitar a necessidade de refletir noutro tipo de abordagem curricular. Pretendeu-se o debate, a (auto)crítica e a (auto)reflexão, criadoras de conhecimento sustentado e por isso passíveis de serem mobilizadas.

Esteve longe de ser uma **história de vida** ou uma **biografia pessoal**, embora aflorassem laivos de elementos autobiográficos. Não se procuraram significados profundos para as conceções e ações das pessoas concretas; as trajetórias devidas pessoais foram laterais ao estudo.

Mesmo que tenha conduzido e possa vir a permitir a emissão de juízos valorativos nas respostas encontradas às questões de investigação, sobretudo na apreciação das (in)consistências entre o *de dicto* e o *de facto*, entre a teoria e a práxis, entre a *identidade e a relevância*⁶⁷ curricular de EMRC, não se tratou de um **estudo de avaliação**, mesmo que lhe esteja pressuposto e latente um juízo global sobre o assunto (o currículo) enquanto propósito (Canavarro, 2003).

Pode dizer-se que houve uma aproximação ao tipo **estudo de caso** intrínseco (Stake, 1994, *apud* Afonso, 2014), pois esteve centrado na natureza do objeto de estudo e não na opção metodológica; quis “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), mesmo sem ter estado centrado numa qualquer narrativa, nem ter procurado descrever exaustivamente contextos. Porém e em linha com este tipo de estudo, procurou-se intencionalmente conhecimento aprofundado do currículo de EMRC vertido no P-2014 (a situação, o caso concreto), na sua especificidade e unicidade, procurando documentar a sua singularidade.

Mais do que um estudo de caso, tratou-se de um caso em estudo, por assim dizer, que coimplicou, a nível teórico, a sociologia da educação e a psicologia do conhecimento, a teoria curricular, a ética e a moral e a religião (ainda que não uma teologia da educação),

⁶⁷ O binómio é de Jürgen Moltmann (Moltmann, 2015), um dos mais proeminentes teólogos luteranos do século XX- XXI.

pelo que a perspectiva da abordagem é multidisciplinar e multifocal, embora os estudos de natureza curricular sejam o núcleo duro da abordagem que é interpretativa, mas não funcionalista (não está em função de um qualquer outro propósito). Foi ainda uma tentativa sustentada de mobilizar o amplo acervo teórico trabalhado para uma leitura mais consistente da *empíria*.

Concluindo, este caso em estudo configura-se com atipicidade neste estudo, pois não encaixa nas tipologias clássicas da investigação em educação, por cruzar frequentemente âmbitos diversos dos vários tipos. É um estudo que, pela sua natureza peculiar, foi encarado como caso único, particular e específico, na sua complexidade, que se inscreveu numa matriz epistemológica fortemente subsidiária do quadro teórico, de cariz analítico-interpretativo.

“A opção por uma ou outra [metodologia, foi feita] em função da natureza da realidade em análise e do problema ou questão que se pretende investigar, [da] ponderação da natureza ‘objetiva’ ou ‘subjéctiva’ do objeto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa” (Amado & Freire, 2014, p. 118-119).

Clarificada a estratégia global sobre a forma como tratei a problemática, justificarei as minhas opções quanto aos campos de estudo, quanto às fontes de informação, às técnicas e aos instrumentos de recolha e de análise da informação, em geral. Os procedimentos logísticos de que me socorri e a informação que privilegiei em cada caso serão abordados no momento oportuno.

3.2.3. Preciões conceptuais

A investigação educacional, como já se viu, procura dar resposta a um questionamento específico, o que implica posicionamentos metodológicos muito próprios. Sob o ponto de vista analítico, essas opções são precedidas por uma conceptualização que é premente esclarecer. Neste caso concreto, procura-se visitar alguns conceitos que foram sendo abordados no quadro teórico, sobretudo relativamente aos eixos de análise e sua categorização. Outros, também de natureza metodológica, importa agora esclarecer, a fim de tornar mais nítido o olhar do investigador.

Começo pelo primeiro caso, articulando entre os relativos ao currículo, à moral e à religião. Entende-se aqui por **currículo** o construto social (Dewey, 2002a; Bobbitt, 2005) relativo ao conjunto de conhecimentos e de aprendizagens consideradas socialmente necessárias à perduração da existência e identidade de uma determinada sociedade, pela

capacitação e competencialização das gerações futuras e como garantia do direito fundamental de todos à Educação, assegurando a sua realização pessoal (Roldão, 2003; DUDH, 1948; Unesco, 2000), Nesta lógica, o currículo escolar é de todos (do conjunto da sociedade) e é para todos, numa dimensão e propósitos inclusivos, equitativos, sem qualquer forma de seleção ou discriminação.

Esta noção, colide diretamente com a noção de **confissão religiosa**, enquanto vinculação a um conjunto de cidadãos congregados numa mesma crença, numa eventual obediência doutrinal, com um mesmo ideário ético-moral, que exclui todos aqueles que não comunguem do mesmo credo, mesmo que não seja por intolerância ou discriminação ativa e procurada. Todavia, o mesmo não sucede com a **religião** ou dimensão religiosa aqui concebida como dimensão constitutiva, estrutural e estruturante do humano⁶⁸. Neste sentido, nenhum homem está desprovido desta dimensão. À luz de uma possível origem etimológica do lexema “religião”, ou seja a *re-ligação* (ligação forte, do latim *re-ligare*), enquanto conceito independente de uma qualquer confissão, “atemático”, anónimo, não explícito (Rahner, 1989), entende-se aqui como visão totalizante da existência e da realidade, por ligação forte e determinante a um referente, apropriado como absoluto dador de significação e de sentido. Pelo que se pode tratar de um semema inclusivo e compaginável com o de currículo. Até pela sua pertinência social (Bobbitt, 2005) e cultural (Debray, 2002a; 2002b; Moreira, 2013), como já se viu. Embora tendo presente que uma educação do religioso ou sobre a religião, não se identifica com uma educação religiosa confessional e cultural (Debray, 2002a; 2002b).

Pelo que se torna necessário definir os conceitos de **laicidade** e **laicismo**, frequentemente, sinonimizados. Em sintonia com Debray (2002b), pode considerar-se laicidade como a dimensão profana da existência, que, pela tolerância e sem discriminação ou privilégio, inclui e harmoniza no todo social qualquer religião ou mesmo quem não professe religião alguma, em igualdade e equidistância. Laicidade e religião não são incompatíveis e podem harmonizar-se e cooperar. A sua deriva laicista já exclui religioso do todo social e até o combate, quer remetendo-o para a esfera do privado quer impedindo a sua existência ou manifestação. Trata-se, numa expressão simples, de uma *religião contra a religião*, aproximando-se de um ateísmo militante. Enquanto a laicidade é tolerante e inclusiva, tratando apenas dos limites de uma qualquer religião no horizonte do bem comum social, compagina-se com a confessionalidade,

⁶⁸ “O homem é, pela sua natureza, um animal religioso” (Burke, 1982, p. 112)

desde que esta não se arrogue privilégios ou exclusão do diverso. Já o laicismo é intolerante até onde o permite a legalidade democrática. A laicidade pode conflitar tensionalmente com a confessionalidade, mas não com a religião enquanto tal; o laicismo conflita com qualquer religião, excluindo-a do social. Ao nível educativo e curricular, a laicidade pode tolerar e incluir o religioso e confessional, na sujeição ao bem comum; o laicismo exclui o religioso da educação.

Ligado a este horizonte do currículo e da inscrição da religião nele, está a questão dos **valores**, da ética e da moral e dos problemas que levanta em matéria educativa. À partida declaro que a axiologia como ciência dos valores não se identifica com a ética e a moral, como duas dimensões correlativas (verso e anverso) dos valores ético-morais (Vidal, 1990) e parte integrante do tratado dos valores. Não se distingue, pois, ética de moral em substância. Uns defendem que se trata de uma questão de origem etimológica diversa: *ethos* do grego e *mos* do latim; outros que é por uma questão de princípio de origem filosófica, mais ou menos laico, (ética), ou por prescrição de origem religiosa (moral); uns advogam que a ética tem uma polaridade positiva (imperativos sobre o que se deve fazer) e que a moral tem uma polaridade negativa (ao nível das proibições); outros ainda articulam uma e outra, ao nível da teoria-práxis: a ética liga-se aos princípios, aos ideais, aos valores e atitudes que idealizam a ação (dimensão teórico-filosófico-ideológico-religiosa), ação esta que a moral enquadra em comportamentos (dimensão praxial, atitudinal, comportamental), versão que aqui subscrevo (Ibidem).

Ora, valores e currículo não se podem separar, na medida em que este pressupõe e parte daqueles para selecionar as tais aprendizagens consideradas importantes. Mas nesta questão da educação enquadrada por valores, temos de relembrar a questão do modelo de implementação e das concomitantes derivas. Assim é pertinente clarificar e até articular (de resto já foi feita uma aproximação com a caracterização dos eixos de análise) o que se entende por doutrina e endoutrinação, catequese, por moralismo e educação do caráter, por relativismo e clarificação.

Já se viu que a **educação do caráter** comporta derivas fortemente endoutrinadoras, prescritivas, conformadoras. O **moralismo** configura-se de forma semelhante, a meu ver. O que os distingue é o *racional* claramente identificado e intencionalmente estruturado; no moralismo esse racional não é curricular, funciona como currículo oculto, mas dependente da autoridade ou poder de quem impõe as normas, dependente do poder das relações pessoais e institucionais, dos afetos e das *simpatias* e *empatias* (em leitura

etimológica). A inculcação e modelação curriculares da formação do carácter pressupõem um conjunto de valores considerados universais ou consensualizados; no moralismo está mais dependente da ação do professor ou de agendas mais latentes do que patentes, intencionalidades obscuras ou, pelo menos, *não racionalizadas*. Coq afirmou que...

“A referência verbal aos valores, não é suficiente para assegurar [*constituer*] a ação” (Coq, 1998, p. 35).

Penso diversamente que o que o moralismo pretende é exatamente garantir uma determinada ação, mesmo que não haja referência explícita a valores que a possam fundamentar. O moralismo entende-se, então, como a afirmação da *bondade* ou *maldade* de ações, com carácter vinculativo e com relação direta a um determinado pensamento, mas sem um racional crítico que leve à apropriação livre desses valores, implicando, mesmo assim, a submissão acrítica a eles. A educação do carácter tem uma intencionalidade curricular claramente pretendida; o moralismo pode comportar uma intencionalidade dúbia, mais intuída do que racionalmente ou razoavelmente explicitada.

A **catequese** (noutros tempos designada *doutrina*), obviamente está alinhada com a educação do carácter. Pretende endoutrinar, vincular, prescrever, intencionalmente. Mesmo que sob a afirmada intenção propositiva, compreensivelmente em coerência com uma determinada identidade e adesão a um edifício confessional (que não inclui todos, obviamente), procura endoutrinar, conformar o pensamento e a ação dos crentes (DGC, 1997). Sob o ponto de vista curricular, não pode certamente ser incluída na escola dado excluir não crentes. Não porque exclua as pessoas dos seus ensinamentos ou propósitos, mas porque se torna exclusiva dos crentes e excludente dos restantes. Não se compagina, pois com uma educação obrigatória, universal e inclusiva. Em termos *youngianos*, a catequese constitui-se como um currículo de acatamento e de conformação com um conhecimento, seja poderoso, seja dos poderosos (Young, 2010b, 2010d; 2011). Já quanto a **doutrina**, podemos ver nela o conhecimento apropriado à matriz identitária de EMRC, enquanto *corpus* de conhecimentos, doutrinas (dogmas), valores, ideais, com um racional claro, como um *corpus*.

Finalmente, o **relativismo** mais não é que a deriva extremada da **clarificação de valores**. Pressupõe aquele um nivelamento *ontológico* dos valores a uma qualquer hierarquia axiológica ou à sua ausência, redundando, em última análise, numa caracterização imoral ou amoral das ações concretas. A meu ver a clarificação de valores inclui a relacionalidade: aos contextos, às relações interpessoais, a uma moral ou ética

situadas. Neste sentido não há absolutos. Em EMRC, esta desabsolutização situa-se ou deve situar-se sempre ao nível da tolerância e do respeito devidos a todos, quem quer que sejam, até pela conceção antropológica decorrente da *teologia da imagem* (Ruíz de la Peña, 1988).

Ao nível metodológico torna-se agora oportuno aclarar alguns conceitos, sobretudo de natureza originária da estatística e que aqui são usados, ou com um significado diferente ou com uma finalidade diversa. Trata-se de explicitar de que forma as incursões quantitativas são aqui usadas e com que fim.

Se por **universo** se entende uma população com características comuns (Morais & Neves, 2007), o conceito aplica-se então à *totalidade* das metas curriculares e títulos das UL do P-2014, pois a recolha de dados aplica-se em toda a sua extensão; da mesma forma se procede relativamente aos decisores e autores curriculares (num conjunto de seis); ou ao conjunto dos professores de EMRC da Diocese do Porto, a quem se aplicou um questionário (339). São universos acessíveis, funcionais e exequíveis para um trabalho de recolha de dados, pelo que foi viável querer aplicar o estudo ao conjunto. Mas nem todos acederam em colaborar, ou responderam ao questionário; nem seria comportável analisar todos os objetivos de todas a UL de todos os anos de escolaridade com o intuito de descobrir (cor)relações com as metas curriculares ou os títulos das UL. Pelo que se tomaram decisões no sentido de exequibilizar a recolha de dados.

Foram estas opções que determinaram os subconjuntos em que efetivamente se processou a recolha de dados, sem preocupações ou intenção de usá-los para obter informação acerca de um determinado universo, embora o possa, de alguma forma, representar (Bardin, 2015; Vala, 1986). Pelo que, o conceito estatístico de amostra não é usado, mas antes o de **amostragem**, no sentido em que se obteve informação apenas de subconjuntos daquelas populações e apenas a elas diz respeito. Não se tratou, pois de conceitos de estatística inferencial para universalizar uma informação particular (Morais & Neves, 2007; Hill & Hill, 2002; Almeida & Freire, 2003). Tratou-se de questões de comodidade, de conveniência ou voluntárias e até de disponibilidade (Morais & Neves, 2007) e exequibilidade.

Passando ao conceito de frequências, em função do recurso a uma **análise estatística descritiva, simples**, por forma a resumir e apresentar a informação recolhida e interpretá-la (Ibidem; Hill & Hill, 2002; Almeida & Freire, 2003), utilizaram-se **frequências absolutas** (número de vezes de uma ocorrência) e **relativas** (razão entre o número de

ocorrências e o número total em análise), mas apenas com a intenção de descobrir **tendências**, também simples e sem qualquer veiledade que ultrapasse uma primeira ideia ou resumo do modo como se distribuem os dados recolhidos (ibidem). Com o fim de apurar estas tendência foi usado o conceito de **amplitude**, não na sua aceção estatística de diferencial entre extremos, mas relacionado ao conceito de **quartil** (Q...) em que se dividiram de forma ordinal as frequências relativas (Fr) do conjunto dos dados apresentados. Assim, Q1: $fr < 20\%$; Q2: $20\% \leq Fr < 40\%$; Q3: $40\% \leq Fr < 60\%$; Q4: $60\% \leq Fr < 80\%$; Q5: $Fr \geq 80\%$. O conceito de amplitude foi aqui articulado entre o valor 0% e o valor máximo da frequência relativa, conjugado com os limiares mínimo e máximo do intervalo de cada quintil. Assim, definiu-se como amplitude muito baixa (MB) os valores correspondentes ao Q1; amplitude baixa (B) ao Q2; amplitude moderada ao Q3 (M); amplitude elevada (E) ao Q4; amplitude muito elevada (ME) ao Q5.

3.2.4. Conceção e diferenciação

A procura de respostas às diferentes questões desta investigação e na perseguição aos objetivos inicialmente definidos, implicou uma estratégia geral e um tipo de abordagem que só se podem concretizar de forma diferenciada. É o que agora se procura explicitar, através das seguintes perguntas: para cada questão de investigação, que informação se entende necessário e pertinente recolher? Quem a pode dar ou onde a encontrar? Como e quando? Com que técnicas e instrumentos pode essa informação ser colhida, com as necessárias características para o estudo? Como se poderão organizar os dados e como proceder à sua análise? Como garantir que a informação tem um tratamento correto, adequado e pertinente? Como estar seguro de que a informação recolhida e analisada se torna confiável enquanto produção de conhecimento científico?

3.2.4.1. Fontes

Uma primeira observação a ter em conta é que não é linear a correspondência entre uma questão de investigação e as fontes de informação. Uma e outras cruzam-se frequentemente: uma questão pode implicar o recurso a várias fontes e uma fonte pode fornecer informação para mais de uma questão. Procedendo pela ordem em que foram formuladas as questões teremos assim:

- 1ª questão: **que conceção curricular subjaz ao P-2014?** – para além do próprio documento do P-2014, os autores e decisor curriculares foram informadores privilegiados

e incontornáveis; com estes protagonistas foi necessário recorrer a mais documentos publicados por dois deles, podendo assim completar-se a informação;

- 2ª questão: **que decisões curriculares presidiram à construção do P-2014?** – obviamente o papel de principal informador coube aos autores e decisor, embora a análise do próprio P-2014 pudesse dar contributo com informação pertinente, sobretudo nos seus textos explicativos;

- 3ª questão: **como foram mobilizados os conceitos curriculares, ao nível da operacionalização conceptual e verbalização, mútua articulação, intencionalidade, consistência interna e sequencialização?** – tornou-se claro, desde o início, que o P-2014 era a fonte principal, mas os protagonistas também poderiam fornecer elementos importantes;

- 4ª questão: **de que forma o currículo explícito do P-2014 foi apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado nas escolas?** – é evidente que os informadores adequados seriam os professores de EMRC; nesta questão a dimensão da implementação não foi observada, mas sustentada nas descrições das respostas ao questionário.

Temos, portanto, aqui três magnas fontes de informação: o documento do P-2014, os autores e decisores e os professores. Estas fontes, pela sua importância para o objeto de estudo e pelo papel desempenhado no processo da sua construção a nível macrocurricular e pela realização contextualizada (ao nível micro), exigiram o recurso a técnicas diferenciadas para a obtenção da informação. Sem se entrar por ora em pormenores que no lugar próprio deste estudo serão exaustivamente tratados, pode já avançar-se que se entendeu recolher os dados através de análise documental (P-2014 e textos publicados), entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2014) ou semidiretivas (Amado & Ferreira, 2014) para os autores e decisor curriculares e por questionário (professores de EMRC da Diocese do Porto).

Na análise documental o recurso a dois textos publicados pelos autores do P-2014 serviu de ligação às entrevistas, completando informação, contextualizando melhor as decisões dos autores curriculares; foram textos escritos com uma finalidade bem definida (apresentação do P-2014 e explicitação da sua estrutura e de opções curriculares), pelo que forneceram dados relevantes, fixos, prontos para serem olhados pelo investigador, após categorização e codificação, sem interferência direta dos autores na recolha da

informação e, portanto, independentes dos sujeitos que os produziram; são inertes em si mesmos.

As entrevistas já não tiveram esta *neutralidade* e levantam algumas problemáticas: são de grande profundidade na abordagem à compreensão dos significados atribuídos pelos autores às suas opções e ações, mas estão sujeitas a uma interferência, quer do sujeito investigador, que pôde intervir, corrigir, influenciar o discurso, orientá-lo para uma direção que pode não ser a pretendida pelos protagonistas; da parte dos entrevistados, também pôde enfermar de algum “efeito de pose”, de realce para uns aspetos e ocultamento de outros. Obviamente são a técnica mais sujeita às interações do sujeito investigador e dos sujeitos entrevistados, pois a linguagem, sendo veículo de comunicação, pode ser ocasião de conflito; para além de constrangimentos vários decorrentes da personalidade dos intervenientes.

Já quanto ao questionário, também procurando entender-se como foi o currículo do P-2014 apropriado e realizado na concretude contextual, mesmo sabendo-se que o “efeito de pose” pôde estar presente ou mesmo a linguagem usada pôde ser interpretada erroneamente pelos questionados (pese a validação prévia do instrumento), teve a vantagem não só de abarcar grande número de protagonistas, mas também de (uma vez em aplicação) não viabilizar a interferência do investigador. *In eventu*, não houve interferência do sujeito investigador, pois não houve interação verbal ou presencial com os respondentes, pelo que se tratou de uma observação da concretude das situações representadas e disponibilizadas pelos sujeitos inquiridos.

3.2.4.2. Universos e amostragens

Já antes se afinou a forma como alguns conceitos foram aqui usados. Agora vai delimitar-se o significado não-estatístico ou não-probabilístico (Morais, 2005) destes dois lexemas. Em relação à análise documental do P-2014, pode dizer-se que ela abrangeu o universo das metas curriculares e dos títulos das UL do conjunto do programa: **todos** eles foram codificados exhaustivamente, enquanto configuradores de um pretendido currículo ou ilustradores e indiciadores de intenção curricular, mesmo que apenas latente.

Para melhor explicitar o que se afirma nos parágrafos seguintes, recorde-se que nesta investigação não existe o conceito estatístico de amostra (Hill & Hill, 2002; Almeida & Freire, 2003), em sentido estrito ou nomotético. Por isso, preferi usar o termo amostragem enquanto conjunto significativo e de alguma forma representativo de um grupo alargado,

determinado por critérios muito específicos e de livre escolha pelo investigador, por razões de conveniência e facilidade de uso, mas também de agilização e exequibilidade, com a mera intenção de encontrar tendências, eventualmente transponíveis para outros contextos, aproximando-o do conceito de amostra ocasional e de conveniência (Morais, 2005) ou seja uma amostra não probabilística deliberada (Hill & Hill, 2002).

Portanto, por excesso de magnitude e por razões de conveniência (Ibidem) ligadas a uma economia de processos e de exequibilidade, resolvi proceder por amostragem, em momento de análise mais aprofundada ao nível dos objetivos e das metas curriculares convocadas e sua articulação em cada UL. Os critérios de seleção partiram da cumulação da codificação segundo os dois eixos de análise hauridos do quadro teórico de Pedro D'Orey da Cunha (Cunha, 1997): garantia do carácter de ensino religioso e da formação pessoal e social. A razão desta escolha parte do postulado teórico de que se trata da mais equilibrada conceção da tensão e relação dinâmica entre a confessionalidade de EMRC e a laicidade do SE, tendo em conta os seus pressupostos e os princípios de natureza educativa a salvaguardar, bem como as condições por si exigidas para que aquela tensão possa ser dirimida ou, pelo menos atenuada. Procurou garantir-se a representação de todos os ciclos e a adequação à análise (Bardin, 2015; Vala, 1986), mas sem qualquer preocupação de carácter estatístico, ou seja, funcionou a título exemplificativo. Operacionalizando o critério definido para seleccionar o ano de escolaridade ou UL, contemplaram-se os casos em que, prevalentemente, houvesse temas que pudessem corporizar as duas perspectivas, de modo a garantir o carácter de ensino religioso e a pertinência da formação pessoal e social. Nos casos de igualdade de situações, optou-se pelo ano mais adiantado e no Secundário pela ordem mais elevada da UL. Assim, para o 1º Ciclo, analisou-se o 4º Ano; para o 2º Ciclo, o 5º Ano; para o 3º Ciclo, o 7º Ano; para o Secundário, a UL nº 9.

Já quanto às entrevistas, considerou-se como universo dos autores e decisor o restrito número de seis elementos, dos quais consentiram participar apenas 3 (a amostragem). Trata-se de 50% do universo, mas sem qualquer consideração de representatividade estatísticas. Nesta amostragem, todavia, existem fatores que foram relevantes para o estudo: nela se inclui o decisor curricular, o elemento que coordenou todo o processo de elaboração do P-2014 e o elemento que academicamente possui a formação científica mais elevada, de carácter teológico; por outro lado, dois dos elementos possuem elevada e longa experiência profissional na formação inicial e contínua de professores de EMRC.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram ainda completados com a análise documental do pensamento de dois dos autores, em publicação autónoma. Pelo que, embora o conjunto dos protagonistas entrevistados seja diminuto, pode considerar-se que a sua relevância foi fundamental pois, a meu ver, constituíram parte qualificada na representação exemplificativa do universo a analisar.

Em relação ao inquérito por questionário, podemos falar de um universo muito significativo do total dos professores de EMRC que é o conjunto de professores de EMRC da Diocese do Porto, encarado aqui como a população-alvo da aplicação do questionário. A amostragem constitui-se pelo grupo dos respondentes disponíveis para aceder ao estudo (102), o que permitiu realizar algumas leituras e ser base para comparações com outras situações e contextos, embora, saliente-se, sem ousar fazer generalizações ou extrapolar intenções: esta amostragem esteve longe de ser uma amostra com pertinência estatística (Hill & Hill, 2002), mas pôde apontar para-tendências mais vastas e globais.

3.2.4.3. Cronologia

Sob o ponto de vista da comunicação formal, a estrutura deste estudo, como indicada no seu índice, apresenta uma sequencialidade lógica que nem sempre pode ser transposta para uma sequencialidade temporal. Como até se mostrou, a investigação concreta no terreno foi precedida por uma contextualização e por uma revisão da literatura que estruturaram o olhar do investigador, suas perspetivas, sua agenda, suas dificuldades. Na realidade, o processo foi funcionando de forma concomitante e até interativa. Cada campo que foi sendo abordado, permitiu aclarar o quadro ou procurar outros ângulos de perspetiva, outras amplitudes ou aproximações focais. Simetricamente, o aprofundamento teórico suscitou opções para o terreno, relativamente a pormenores processuais e procedimentais, à afinação de instrumentos de recolha de dados ou ao apuramento do processo de análise e interpretação.

As supostas disciplina e ação metódica que um empreendimento desta natureza exige, nem sempre são concretizadas. E os tempos decorridos entre uma e outra recolha de informação, entre uma e outra diligência, entre uma e outra teorização, potenciam o risco do desfasamento entre as várias partes ou secções do estudo, arriscando a *deformação* da investigação e de eventuais resultados. O que aqui não aconteceu, pois, o objeto de estudo não mudou, pese a introdução do conceito e documentos relativos a aprendizagens essenciais ou mesmo, a montante destas, a elaboração do Perfil dos Alunos

à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins & ali., 2017). Nem se alteraram textos publicados, nem o próprio p-2014. Pode supor-se que as opiniões emitidas pelos autores e decisor ou pelos professores, possam ter evoluído mais ou menos significativamente. Por isso, a datação dos momentos da aplicação de técnica para a recolha de dados, enquadre e contextualize melhor as perceções recolhidas. Por outro lado, indubitavelmente amadureceu o pensamento do investigador, o seu “olhar clínico”, a sua perceção mais aprofundada do conjunto da(s) problemática(s).

Mas, para além das questões de natureza epistemológica e técnica, também a cronologia condicionou opções que, de algum modo, alteraram intenções iniciais. Era propósito meu aprofundar a reflexão e investigação sobre os elementos do desenvolvimento curricular do P-2014, mas, até em termos físicos (extensão deste documento e do tempo da investigação) como psicológicos (abrangência do trabalho de investigação) e a complexidade da problemática (a nível curricular, em chave tensional), se constatou como incomportável.

Acresce dizer que, de acordo com a estrutura e lógica interna desta investigação, seria expectável que o trabalho empírico começasse pelo próprio documento do P-2014, para que, seguidamente se procurasse a montante ou a jusante do documento. Teríamos assim a análise do próprio texto, depois o que lhe subjaz (matrizes conceptuais do currículo) e, finalmente, o que lhe sucede na realidade. Todavia, e para sermos fieis ao evoluir da investigação, preferimos apresentar o estudo de acordo com a sucessão factual das fases de desenvolvimento, por melhor se assemelhar à evolução do quadro conceptual e do trabalho “no terreno”. Em jeito de metáfora, preferi apresentar a “melodia” em vez de me fixar na pauta e nas regras da composição, desvelar o fio condutor em que se ancoraram os procedimentos e entreteceram as análises, o ponto de partida a as conclusões. Nunca esquecendo que houve avanços, hesitações e recuos para reformulação. Foi todo um processo que funcionou concomitantemente entre a *theoria*, a *praxis* e, por que não, a *poiesis* ou seja, entre o pensamento (o desenvolvimento do quadro teórico), a ação (o processo empírico) e a produção de conhecimento (através das reflexões interpretativas e conclusivas do processo).

3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise

Selecionado o problema em estudo e conectas questões e correlatos objetivos; definidos o desenho, a abordagem e tipo de estudo; explicitados conceitos, fontes e

campos de ação, trata-se agora de concretizar o trabalho prático, debruçando-me sobre as técnicas e os instrumentos que concretizaram e viabilizaram, por adequação e funcionalidade, as exigências do “caderno de encargos” metodológico. Por outras palavras: como se vai recolher a informação atinente e como se vai trabalhar com a informação recolhida?

Tendo em conta a abordagem “quase-mista”, conseqüentemente teve de se recolher dados de natureza quantitativa e de natureza qualitativa; mas como o paradigma é descritivo-interpretativo, a análise teve de ser apropriada, ou seja, qualitativa. Aqui vou estruturar o texto de acordo com a cronologia explanada na recolha de informação desde as fontes de que me socorri: os autores e decisor, os professores e o P-2019.

3.2.5.1. Indicadores, categorias e racional de codificação

Como já se adiantou, a recolha de dados fez-se através da análise documental, da entrevista e do questionário. Para já, uma nota indicativa sobre a organização dos dados recolhidos. Antes de mais a **categorização**, pois é em torno de si que se organizará a análise, diferenciando e reagrupando, segundo uma analogia previamente definida, os elementos constitutivos de um conjunto (Bardin, 2015; Esteves, 2006). Apresenta-se a “árvore das categorias” (Tabela 1) usada na organização dos dados e no tratamento da informação e que é comum às três fontes e decorre do quadro teórico. Por razões de espaço e também de tratamento informático, fez-se uma codificação/designação alfanumérica de cada eixo de análise e de cada categoria, por pares e de forma crescente. Cada par (A, B, C...) associou duas categorias como termos do binómio (A1-A2, B1-B2, C1-C2...).

Quanto às entrevistas e aos textos publicados pelos autores e decisor, as **categorias** partiram do quadro teórico, mas também se atendeu a **categorias emergentes**, que, em fidelidade à técnica do inquérito por entrevista, são necessárias e oportunas para se apreender a profundidade e densidade dos significados e dos contextos em que se recolheu a informação. Essas categorias encontram-se explicitadas no guião usado e serviram de estrutura à análise de conteúdo e ao instrumento usado (aplicação *NVivo Release 1.2* (426)). O **racional de codificação** teve a ver com os recortes das unidades de sentido ou semânticas (Vala, 1986) dos discursos de cada um, que vieram a funcionar como indicadores para daquela análise (Bardin, 2015).

EIXOS DE ANÁLISE (Megacategorias) / Categorias			
Código	FR (Formação Religiosa)	Código	FPS (Formação Pessoal e Social)
A1	Confessionalidade	A2	Laicidade
B1	Exclusão	B2	Inclusão
C1	Inculcação e modelação religiosa	C2	Clarificação religiosa
EMH (Educação Moral Heterónoma)		EMA (Educação Moral Autónoma)	
D1	Universalidade unívoca	D2	Contextualização plural
E1	Objetividade moral	E2	Subjetividade moral
F1	Doutrina <i>absoluta</i>	F2	Relativismo e neutralismo
G1	Acatamento e conformação	G2	Envolvimento e compromisso
H1	Transmissão	H2	Construção
I1	Educação do carácter	I2	Clarificação e informação
J1	Prescrição e imposição	J2	Liberdade e proposição
K1	Desenvolvimento cognitivo	K2	Afeto e Ação
EC (Educação Cultural)		ECI (Educação Cultural e Integral)	
L1	Catequese/Pastoral	L2	Cultura laica
M1	Dimensão antro-po-religiosa	M2	Facto religioso
N1	Presença religiosa	N2	Contributo cultural

Tabela 1: “Árvores das categorias” e sua codificação alfanumérica (construção do autor).

O questionário, construído com base no guião das entrevistas também se socorreu das **categorias** teóricas e considerou **categorias emergentes**. Além disso, tendo permitido uma pergunta aberta, obviamente as categorias foram emergentes e requereu-se a análise de conteúdo. Essas categorias constam do guião usado e serviram de estrutura à análise e ao instrumento usado: programa IBM® SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25.0. O **racional de codificação** teve a ver com a enumeração das questões (Bardin, 2015).

Relativamente à abordagem ao P-2014, as suas *metas curriculares*, foram elaboradas na sequência da publicação do Despacho nº5306/2012, normativo que as definia como orientação e organização ensino, como “os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir”, identificando de forma clara os conteúdos, em ordenação sequencial ou hierárquica. Estão aqui incontornáveis **indicadores** da orientação e intencionalidade curricular do P-2014, pelo que serão categorizadas. Os *títulos* das UL, no caso de EMRC, também indiciam essa mesma intencionalidade, até porque, frequentemente, constituem-se ou verbalizam conteúdos, temáticas ou preocupações de natureza curricular. No mesmo sentido se selecionaram os *objetivos* de cada UL, bem como as *metas convocadas*. Quanto a estas últimas, verbalizadas exatamente como as metas curriculares, são as que os autores entenderam ser as que mais seriam trabalhadas com a temática de cada UL, num ajustamento das metas às UL e respetivos temas. Uma prática ínsita no P-2014 decorrente do tipo de concebimento do processo de construção

curricular. Quanto aos objetivos sempre tem sido consabida e sua importância como elementos do desenvolvimento curricular e o seu papel desempenhado na construção de um currículo ao nível macro (Gaspar & Roldão, 2007). Em relação aos objetivos, também tiveram papel preponderante na análise do “método existencial-hermenêutico”, dando corpo a uma das exigências de Pedro D’Orey da Cunha: para que EMRC fosse alternativa a DPS, teria de o ser nos *conteúdos* e nos *métodos* (Cunha, 1997). Nesta análise documental, o processo de codificação cingiu-se às **categorias** do quadro teórico, a que se acrescentou uma relativamente ao moralismo e outra para casos não previstos, mas devidamente identificados e enquadrados. Na abordagem ao “método existencial-hermenêutico” socorri-me ainda de duas categorias emergentes do pensamento dos autores curriculares: a sequencialidade e a essencialidade. O **racional de codificação** assentou na verbalização (semântica e literalidade frásicas) que traduz e explicita intencionalidade, o propósito, a orientação e a teleologia curriculares. Os lexemas na sua literalidade e os pedagogemas com toda a sua carga semântica, de forma conotativa ou com denotado significado cientificamente consolidado e validado foram o critério para tal codificação. Esta semântica, não assenta, pois, em outros significados que não sejam os do vocabulário técnico dos estudos curriculares. Manteve-se a estrutura binomial em registo de tensionalidade.

3.2.5.2. Dados qualitativos e quantitativos

Já se viu antes que esta investigação foi de natureza “quase-mista”. Seguindo Catherine Castellan (Castellan, 2010), com uma abordagem do tipo disjuntivo **ou/ou** (*or*) apenas se mostraria um ângulo da realidade, o que arriscava ignorar aspetos dessa mesma realidade⁶⁹; se tivesse sido em registo bifacial **ora/ora** (*either/or*), em perspetiva sequencial, mesmo que reversível, poderia ensombrar-se o carácter global de um *fenómeno social total* (Mauss, *apud* Silva & Pinto, 1986, p. 17), como é a educação; com a adoção de metodologias **mistas** (*both*), seria estratégia para superar incompletudes, perspetivas isoladas e eventuais conflitos, enriquecendo a análise e evitando a sua corrupção, aprofundando a compreensão da realidade, pela integração dos aspetos com que cada metodologia está apta a contribuir, tanto ao nível conceptual como metodológico (Day & Sammons, 2008).

⁶⁹ Aspetos existentes, mas eventualmente não detetados. Citando Carl Sagan: “a ausência de evidências não significa a evidência de ausências” (Sagan, 1997)

Mas pode residir aqui uma falha potencial dos métodos se os elementos quantitativos e qualitativos forem concebidos e usados separadamente e só combinados aquando da sua interpretação (Castellan, 2010). Procurei contornar esta dificuldade com a introdução de uma questão aberta no questionário e com a continuada e interativa, ainda que flutuante, conjugação dos dois, mesmo com o desfasamento temporal entre a obtenção de dados e a análise. Por outro lado, em meu entender, as vantagens assentam sobretudo no completamento, no acréscimo de rigor pelo lado quantitativo e de profundidade e densidade pelo lado qualitativo.

Por isso, e tendo em conta o objeto deste estudo na sua singularidade, uma metodologia mista teria de ser enriquecida por uma análise fortemente interpretativa. Esta polarização qualitativa, favoreceu uma articulação *sinérgica* entre os dados qualitativos e os dados quantitativos como partes de um todo, conseguindo-se uma maior clareza do conjunto, profundidade da análise e interpretação mais abrangente (Day & Sammons, 2008); possibilitou “qualificar evidências quantitativas e quantificar evidências qualitativas” (Ibidem, p, 333) ou, numa aproximação a Gilbert de Landesheere, pôde aplicar-se aqui a clássica distinção entre a *explicação* (ciências exatas e experimentais) e a *compreensão* (ciências humanas e sociais) na abordagem científica, que implicam diferentes metodologias, mas tendo sempre em conta que, usadas como acima se esclareceu, são forte contributo para compreender e explicar, de forma mais completa, a *originalidade irreduzível* do humano (Landesheere, p.39). Como o estudo foi caracterizado em função da sua atipicidade, é pertinente referir que “a apresentação [dos dados] não obedece a figurinos” (Amado & ali., 2014, p. 340).

Com o paradigma qualitativo-interpretativo as técnicas e os instrumentos usados para a recolha de dados foram precedidos por uma identificação e caracterização dos respetivos contextos, sempre complexos, fosse pela temática de natureza curricular discutível, fosse pela forte envolvência de sujeitos com diferentes funções, responsabilidades e formação de origem. Mas a decisão sobre aquela escolha (e para a posterior análise) derivou da natureza do questionamento e da problematização iniciais (Roldão, 2015).

As técnicas constituem-se como um conjunto de procedimentos para recolher e analisar dados, usando certos instrumentos. Ora, sabendo onde procurar informação e como recolhê-la, tendo estruturado as linhas mestras para a sua seleção, trata-se agora de apresentar e organizar os dados, tendo em conta a sua tipologia quantitativa ou qualitativa

já anteriormente delineada. Apresentarei em sequência cronológica, saltando as leituras flutuantes anteriores ao meu propósito investigativo.

No quadro de uma investigação naturalista (Afonso, 2014) usei entrevistas, um questionário e pesquisa arquivística (documental). Com as **entrevistas**, desenvolveu-se uma interação verbal entre o investigador e três membros da equipa dos autores e decisor curriculares do P-2014, à volta das grandes questões e eixos de análise organizadores do discurso deste estudo. Com esta técnica de grande profundidade, conjugou-se e completou-se a voz do investigador com outras vozes, mesmo admitindo o seu desnivelamento: as preocupações, missões dos participantes e do investigador são diferentes, mesmo que o investigador seja “parte interessada”; o investigador tem conhecimento e domina ferramentas apropriadas à investigação, mas são os participantes que têm a base para o conhecimento que se quer produzir. Há alguma complementaridade dos atores, mesmo que desnivelada. As entrevistas foram gravadas em registos áudio, quer presencialmente, quer por videoconferência (via *Skype*), quer enviadas por correio eletrónico em formato digital (*Microsoft Word*).

No caso do **questionário**, procurou-se aceder a um amplo conjunto de sujeitos que poderiam fornecer informação qualificada para este estudo, descobrindo informação acerca das suas perceções sobre o objeto de estudo, bem como das suas preferências, atitudes, convicções e ações (Afonso, 2014). Uma nota que urge ressaltar: apesar da distância a todos os títulos, não deixa de ser pertinente que, quer na construção, quer na futura análise de conteúdo, o investigador correu o risco de poder inquinar alguma “neutralidade” dos factos a que apenas o aviso de bibliografia especializada (sobretudo, Hill & Hill, 2002 e Almeida & Freire, 2003), evitou. As dificuldades prendem-se com o facto de ter uma longa experiência como professor de EMRC, conhecer pessoalmente parte substantiva da população a quem foi aplicado (sendo conhecedor profundo do meio e do ambiente), a que acrescem as responsabilidades como formador inicial e contínuo de muitos desses professores, bem como duradoura experiência de pertença à direção organismo eclesial que coordena os professores de EMRC da Diocese do Porto. Para a construção e aplicação do questionário foi usada a aplicação *Google Forms*.

Com a **análise documental**, recolhi e utilizei informação constante do P-2014 e em textos publicados por dois dos autores curriculares. Estas fontes são documentos de primeira grandeza, até porque não envolvem interferências dos autores e resistem melhor às do investigador: os dados estão aí, inalteráveis, “neutros”, públicos e publicados. Os

textos autorais serviram de ponte com as entrevistas (e até de futura triangulação), completando informação, contextualizando melhor as decisões dos autores curriculares. Todos os documentos foram escritos com uma finalidade bem definida e certamente fornecem dados relevantes, fixos, independentes dos sujeitos que os produziram e prontos para serem olhados pelo investigador, após categorização e codificação.

Um segundo momento processual (ou de forma concomitante), ainda que em momentos diversos dependentes das técnicas e instrumentos usados para recolha de dados, teve a ver com a sua organização e apresentação. A começar, os **dados qualitativos** recolhidos pelas entrevistas, dos textos publicados e da pergunta aberta do questionário.

Com a transcrição das entrevistas e a digitalização dos textos publicados, o trabalho de organização e apresentação permitiu já alguma leitura flutuante (Esteves, 2006; Bardin, 2015), num processo de aproximação, familiarização e identificação de relações a partir da natureza dos dados. Este processo foi facilitado porque os dados ficaram organizados segundo a lógica dos objetivos da pesquisa e das questões em estudo e pelas categorias oriundas do quadro teórico, a que se acrescentaram categorias emergentes (para dados não previstos, nem controláveis previamente), a exigir reajustamentos e hierarquizações diversas. A codificação foi feita pelo recorte das unidades de sentido (Bardin, 2015; Vala, 1986). De forma similar se procedeu com os textos publicados e com a pergunta aberta.

Os dados **quantitativos**, “inertes”, foram recolhidos do P-2014 e, naturalmente, do questionário e foram organizados como segue. No primeiro caso, foram ajustados e estruturados como indicadores codificados (com um racional) nas categorias agrupadas segundo eixos de análise hauridos do referencial teórico; foram listados em grelhas ou tabelas e quadros (todos de construção do próprio autor), pesem as subjetividades inelimináveis sempre em presença. Essas listagens obedeceram à forma diádica ou binomial, visibilizando as relações dinamicamente tensionais que decorrem da questão matricial deste estudo. Foram assim caracterizados e qualificados por enumeração (Bardin, 2015), por “transposição de informação qualitativa para formato quantitativo” (Afonso, 2014, p. 120), em frequências absolutas e relativas, articuladas por amplitudes (no sentido antes referido). Na apresentação dos dados, por razões de economia e gestão de espaço, só serão apresentadas as frequências e as amplitudes que indiciam tendências, sendo a exaustividade dos dados codificados remetida para anexos.

Nestes casos, não se procurou usar uma amostra estatística *tout-court* que garantisse uma representatividade proporcional de um determinado universo, mas antes procedeu-se a uma seleção por amostragem intencional e conveniente (embora criteriosa), sendo firme convicção de que essa seleção facilitou o trabalho de recolha de dados e uso das técnicas de análise. Com o termo amostragem procurei contornar a problemática que o uso de amostra implica numa investigação matricialmente qualitativa, enquanto “possibilidade da generalização” (Amado & Freire, 2014, p. 118). A natureza quantitativa destes dados e sua operacionalização quantificável, de alguma forma foram representativos (Castellan, 2010) das tendências em presença, evidenciando percepções que pudessem descrever de alguma forma a relação tensional da questão de partida da investigação.

Esta articulação *quali-quant* parte do postulado de que a qualidade sem a quantidade pode perder vigor, pulverizar o entendimento num diálogo alargado, carecer de maior rigor. Pode, digamos assim, elidir ou esmorecer aquilo que nos *uniformiza*. Mas, também assevero que a quantidade sem a qualidade perde certamente a alma, o sentido da realidade, aquilo que nos pode fazer comungar na mente e convocar para a ação, aquilo que nos *harmoniza*.

3.2.5.3. A análise qualitativa

Enquanto propósito, a recolha de dados não procurou estabelecer causas, nem prever comportamentos futuros, mas compreender processos e construir significados, qualquer que fosse a sua natureza (Castellan, 2010). Alguns ensaios estatísticos não passaram de descrições simples (as tais frequências que possam apontar para tendências), sem qualquer pretensão de estabelecer factos, validar ou controlar ou mesmo testar hipóteses. Procurou-se antes encontrar respostas para as grandes questões em investigação, sem explicações de natureza causal. Mas este aspeto qualitativo também não foi um puro estudo emergente de natureza indutiva; antes se partiu de uma preparação teórica para analisar o objeto de estudo, mas com “a mente aberta e de cabeça vazia” (Fetterman, *apud* Castellan, 2010, p.6). Portanto procedeu-se a uma análise de conteúdo *naturalisticamente* qualitativa, com um paradigma descritivo e interpretativo.

Se a organização dos dados constituiu uma primeira fase, com leituras exploratórias, agora tratava-se da análise propriamente dita ou de conteúdo, fundamentalmente descritiva, trazendo a lume, segundo as minhas lentes, as evidências de (ir)regularidades,

de (in)consistências, de tendências. A leitura incipiente estruturou-se numa sistematização coerente e sólida, identificadora das relevâncias encontradas (os aspetos mais substantivos dos dados). Processo moroso, paciente e de aturada concentração.

A análise de conteúdo com vista à descrição dos contextos, dos processos e das realizações a fim de facilitar a construção de conhecimento (Formosinho, 2016) foi estruturada de acordo com os eixos de análise e com as categorias daí decorrentes, não sem omitir ou desconsiderar eventuais categorias emergentes dos dados e não previstas à priori. Se foram as categorias hauridas do quadro teórico que sustentaram a triangulação dos dados e a validação de que se falará mais à frente, também foram as categorias emergentes, com a sua riqueza significativa, que deram contributo valioso “para a descrição densa e a análise rigorosa dos processos de transformação” (Ibidem, p. 32).

Este trabalho analítico combinou os dados quantitativos com texto descritivo e interpretativo, procurando evidenciar as relações, (in)coerências e (in)conformidades, internas e relacionadas com o quadro teórico. Em conjugação e articulação com os dados qualitativos perscrutou-se a profundidade e densidade da informação, com vista à compreensão das ações dos sujeitos nos fenómenos complexos, sujeitos únicos que interagem socialmente e fazem escolhas em conjunto (Amado & Freire, 2014), por forma a apreender, refletir, descrever e reconstruir significados. Esta articulação entre dados de natureza diversa permitiu sustentar e balizar, com evidências, a visão do investigador e as reflexões de maneira a avançar conclusões e formular teses que corporizassem novo conhecimento.

Perfilho a tese de que numa investigação qualitativa em paradigma interpretativista existem três conceitos básicos aqui: a descrição, a análise e a interpretação (Afonso, 2014)⁷⁰. Esperadamente foi um processo moroso, não isento de dificuldades, ambiguidades e reticência, com reorganização eventual dos dispositivos construídos. Os textos das transcrições das entrevistas ou publicados pelos autores e decisor do P-2014, bem como as respostas à questão aberta do questionário, merecem uma atenção redobrada do investigador, quanto ao *dito*, ao *não dito* e quanto ao *pretendido dizer*, obviamente suposto, mesmo que quase-evidente (vocabulário do senso comum, facilmente transponível para *pedagogemas* curriculares, por exemplo). O novo texto produzido, científico, qual leitura interpretativa singular, mais não foi do que a *tradução* entre o olhar

⁷⁰ A sucessão lógica que estes três conceitos conotam, decorre mais de necessidades mentais da análise do que de uma efetiva cronologia, uma vez que se interpenetram e interagem ao longo do processo.

teórico do investigador, muito específico e os contextos empíricos. Mas atente-se aos conceitos referidos.

Com a **descrição** procurou-se saber o conteúdo ínsito nos dados recolhidos, pesem as subjetividades do investigador, aliás já presentes nos processos de recolha, também enformados com um dado olhar teórico. Sem esquecer toda a informação disponível, obviamente procurou descrever-se aquilo que é importante para a investigação, num esforço de aproximação ao essencial (isto foi sobremaneira tido em atenção com as entrevistas e os textos publicados pelos autores, bem como na última pergunta do questionário). Os dados foram descritos com o auxílio de uma estrutura analítica haurida do quadro teórico do estudo (eixos de análise e categorias) ou de necessidades emergentes e imprevistas. Com a descrição procurou-se balizar a análise e a interpretação para legitimar resultados ou conclusões.

Analisar foi o “momento” seguinte, na tal procura de articulação, (in)coerências internas, (in)congruências, (in)consistências e tendências, para identificar (ir)regularidades, com recurso a quadros e tabelas, no sentido de dar conteúdo aos eixos de análise (Ibidem), reforçando qualidades e transformando quantidades naquelas. Com o **interpretar**, procurou-se a construção argumentativa de significados, numa lógica de compreensão global, evitando sempre o devaneio especulativo pelo “abuso” dos dados, *vendo o que lá não está* ou *não vendo o que efetivamente lá está*, enviesando a leitura que os factos indiciam e sustentam. A interpretação ancorou as **leituras conclusivas** (Ibidem) que, partindo das lentes teóricas, permitiram a construção de texto sustentado nas duas fases anteriores. Texto sistematizado, clarificador, articulado com a procura de respostas às grandes questões da investigação e dando corpo aos objetivos a que se propôs, produzido em íntima relação com a análise. Mesmo com as inflexões quantitativas realizadas, com alguma exceção do questionário (que incluiu aproximação à apresentação e discussão dos dados), foi este a procedimento escolhido e desenvolvido.

Com a organização e tratamento dos dados passou-se à concretização da efetiva produção de conhecimento científico, desde o enquadramento teórico (conceptualização do questionamento) até ao trabalho empírico (natureza dos dados recolhidos. (Afonso, 2014).

3.2.6. As questões de validação

Esta investigação só terá sustentação epistemológica e metodológica se se demonstrar a validade e fidelidade da análise e das conclusões e a fiabilidade do processo, ou seja, respeitando “a adequação entre os objetivos e os fins, sem distorção dos factos” (Ghiglione & Matalon, 1992, *apud* Amado & ali., 2014, p. 337). A complementaridade entre abordagens qualitativas e quantitativas (mesmo que muito simples) contribuiu fortemente para a sua validação e credibilização dos pressupostos teóricos, dos processos metodológicos, das conclusões e do suporte a eventuais propostas de ação. O percurso feito e as descobertas alcançadas constituem-se como resposta às questões de partida e legitimam as metodologias usadas.

A validação, neste estudo e neste campo do saber, não passou pela verificação e comprovação experimental (tratamos do humano, por definição *in-de-finível*, *in-de-limitável*, não manipulável). As possíveis isomorfias entre a realidade observada e as suas representações têm de ter em conta que a realidade também é construída e reconstruída pelo investigador (Amado & ali., 2014). Mais do que da verdade enquanto *adequatio ad rem*, deveremos falar de credibilidade: da interpretação, da verosimilhança e fidedignidade dos dados, do respeito pelo objeto e pela interpretação rigorosa, coerente e consistente dos dados recolhidos.

Uma investigação naturalista apoiada em metodologias qualitativas (e com notas quantitativas), exige a explicitação de todas as fases do processo, conjugadas, coerentes e consistentemente articuladas, por forma a poder ajuizar-se da credibilidade do conhecimento produzido (Amado & Vieira, 2014). Portanto, entendo ser a hora de esclarecer como se garantiu a **credibilidade** científica (validade interna), a **transferibilidade** ou **aplicabilidade** dos seus processos, métodos e conclusões (validade externa), a **confiabilidade** da recolha de dados e a **confirmabilidade** da análise feita deste estudo, que confiança merece (Ibidem). Estes quatro gonzos da validação são solidários; só por questões de análise e de discurso aqui se individualizam. Como já foi dito, este estudo não visou uma produção de conhecimentos com a direta intenção de propor ações (portanto, a sua validade não é utilitária). Trata-se de uma validade de natureza epistemológica, que deve ser entendida como a relação entre uma realidade representada e o registo que dela se faz (Ibidem).

Começando pela **confiabilidade**, a avaliação da qualidade dos dados recolhidos assentou na fidedignidade (Afonso, 2014): o investigador foi o único protagonista na recolha dos dados, sem qualquer interferência alheia, sendo o garante exclusivo da recolha direta das fontes. Mas as fontes e os dados em si mesmos foram relevantes e coerentes (Ibidem) com a informação pretendida para responder à questão matricial do estudo e demais questões conexas, aos seus objetivos e ao quadro teórico desenvolvido, com vista à produção do conhecimento pretendido. Mais ainda: os dados são representativos (conceito não estatístico) do conjunto da informação possível e disponível, como de resto já se viu e correspondem à realidade observada diretamente (análise documental e textos publicados), ou, pelo menos à percepção que os protagonistas têm dessa mesma realidade (professores no questionário; autores e decisores, nas entrevistas).

A **confirmabilidade** da análise pode evidenciar-se pelo rigor do trabalho, através da análise de frequências e amplitudes e do recurso a poderosas ferramentas tecnológicas de tratamento de dados. Ademais, os dados são plausíveis em si mesmos e poderão, a cada momento ser confirmados documentalmente. Mas esteve-se sempre atento à presença de muitas subjetividades, o que levanta óbices à pretensa objetividade e neutralidade mecânicas e asséticas. A começar pelas possíveis interferências do investigador, muito mais neste estudo, por ser *parte interessada*: os seus motivos, vieses, afetos, emoções e agendas. A subjetividade esteve continuamente presente, qual espada de Dâmocles, também pelas perspetivas dos diversos atores. O que não exclui a confirmabilidade do estudo (até a executar por outros) e a imparcialidade do investigador, apesar de tudo, manifesta através do equilíbrio e equidade escrupulosos no confronto pormenorizado dos dados, das percepções e das interpretações, o que confirma a credibilidade (Amado & Vieira, 2014).

Em termos de **transferibilidade** ou **aplicabilidade**, tem vindo a confirmar-se que os resultados alcançados não poderão ser generalizados por carecerem de universalidade, mas têm potencial para virem a ser utilizados noutros contextos, são transponíveis e adequadamente transferíveis, confirmando ou infirmando conclusões. Existiu, pois, fiabilidade no estudo (Afonso, 2014), decorrente da adequação e consistência dos métodos, condições e resultados da investigação, eventualmente replicáveis noutros contextos, por onde se possa re-triangular a informação e confrontar o conhecimento produzido, pela crítica, pela contestação e pela revisibilidade. A generalização, neste caso

concreto, não é, pois, possível a não ser no caso de se pretender construir uma teoria ou um quadro referencial que fosse útil para dar sentido a situações semelhantes (Maxwell, 1992, *apud* Sousa, 2012). De facto, o quadro conceptual avançado neste estudo e a metodologia usada e mesmo as descobertas e o conhecimento produzido, sem qualquer veleidade aplicacionista ou de inferência, podem ser usados e adequados a novas investigações semelhantes, com o mesmo objeto de estudo ou suas ulteriores reformulações. Ou seja, pode obedecer ao critério da *acomodação antecipatória* (Kincheloe & McLaren, 1998, *apud* Sousa, 2012) em função de alguma expectabilidade que se possa estabelecer, aproveitando os resultados para a reconfigurar e dar mais consistência, quer ao quadro teórico, quer à análise (Sousa, 2012). Ou seja, “as conclusões podem ser *transferidas* para outros contextos próximos ou homogéneos” (Amado & Vieira, 2014, p. 365. *Itálico no original*), por homologia e isomeria, por forma a poderem ser formadas *expetativas*, mas não previsões. (Ibidem).

Por isso este estudo não se pode generalizar a todo o país, a todos os programas e currículos de EMRC, envolvendo quaisquer outros protagonistas, mas tem um base desde a qual se pode proceder homologamente e analogamente, pois haverá contextos próximos do qual este estudo foi desenvolvido. Pode ser traduzível, transformável, transferível, acomodável por outros investigadores da mesma área, com outros dados e outras interpretações (decorrentes do problema, das questões e dos objetivos), através de processos e com resultados sejam compreensíveis e comunicáveis.

A **credibilidade** do estudo assentou na adequação das estratégias e processos para recolher a informação e na seleção de fontes, no seu uso escrupuloso, no esforço atento e permanente de exatidão, com interpretações precisas e descontaminadas de vieses, permitindo o máximo de rigor possível, na assunção das sempre presentes interferências subjetivas, mas que não ofuscam a credibilidade do conjunto.

Mas a validade interna também passou pelo respeito pelas regras da exaustividade⁷¹, da homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade. (Amado & ali., 2014), quando estabeleci os eixos de análise e respetivas categorias hauridos do referencial teórico. De facto, as categorias foram formuladas de modo a abrangeram todo o corpo documental, as unidades de sentido e as enumerações (Bardin, 2015), sem se fecharem as

⁷¹ No espaço dedicado à análise de conteúdo das entrevistas e dos textos publicados, darei nota da impossibilidade do cumprimento até ao limite da regra da exaustividade, a fim de respeitar o princípio da exclusividade (Vala, 1986).

portas a categorias emergentes que resultassem da análise dos dados; categorias coerentes com os eixos de análise e que constituem um todo homogêneo e articulado; são categorias pertinentes porque adaptadas e adequadas ao problema, questões e objetivos da investigação; foram formuladas e caracterizadas por forma a evitar ambiguidades, explicitando critérios (completado pelo racional de codificação) e verbalizando-se de forma precisa e operacionalizável, pelo que também abrem a possibilidade e facilitam o seu uso por outros investigadores.

A credibilidade sustenta-se de forma *descritiva*, na coerência lógica interna, na congruência do fio condutor entre a diversidade de contextos e de fontes, dos participantes e dos próprios objetivos da investigação, devidamente cruzados e confrontados. Todo o processo é credível, porque ampla e adequadamente documentado e com coerência lógica interna, comprovado pelos anexos ao presente estudo, bem como pelo tipo de análise desenvolvida. A descrição pormenorizada e completa de processos deu rigor à representação da realidade e tornou claras as intenções dos procedimentos (Sousa, 2012).

Mas também a sua credibilidade é *interpretativa*. Logo no quadro teórico se procurou a literatura desde diferentes referenciais e campos do pensamento: da sociologia à psicologia do currículo, das diversas correntes da educação em valores ao lugar da religião no currículo. Neste ponto cruzou-se o pensamento original de alguns luminares com as minhas perceções, distinguindo pensamento próprio de teorizações consolidadas. Assentou também na forte e sequente ligação entre a análise e a interpretação, sem forçar os dados, sem enviesar ou omitir ou acrescentar informação que pudesse inquirar o estudo. Com o instrumentário teórico adequado, foi possível a apreensão dos significados que os participantes atribuíram aos objetos, às suas ações e palavras, às semânticas dos textos e às leituras dos dados quantitativos, respeitando a(s) realidade(s).

Finalmente a credibilidade *teórica* decorrente da isomorfia e coerência (Amado & Vieira, 2014) entre os dados recolhidos, a sua construção interpretativa e a teorização, tendo em conta a montante e como acima se referiu já, o confrontar com o quadro teórico e os eixos de análise hauridos. São os procedimentos de controlo (Amado & Vieira, 2014) que garantir a *verdade* das conclusões e da sua coerência com o fio condutor da investigação. Verdade contextualizada e em relação com outras verdades, mas que não exclui uma forte consistência na investigação, assente numa confiança para ser replicada noutros contextos, com outros protagonistas, com outros objetivos, com outros instrumentos e técnicas, até com outro quadro teórico. Apesar destes condicionalismos

possíveis, os resultados são consistentes e de confiança, com base no olhar crítico e reflexivo e minucioso sobre o percurso.

Trata-se da **triangulação** que pode *garantir* a sua transponibilidade, replicabilidade e transferibilidade do conhecimento produzido, porque confiável, credível e confirmável. E foi o que se procurou pelo cruzamento desde várias fontes (P-2014, entrevistas, opinião publicada, questionário), com o cruzamento de perspectivas (teóricos, CEP, autores, “aplicadores” ...), pelo confronto entre a palavra pronunciada e a palavra tornada facto, real, pela complementação de métodos e de técnicas (de natureza qualitativa e quantitativa). Mas não foi possível o cruzamento pelo confronto, crítica ou revisão na interpretação, pois esta investigação é pioneira, nos seus campos e âmbitos. Foi a triangulação que logrou compreender em profundidade e densidade toda a problemática em análise: a tensionalidade dinâmica entre confessionalidade e laicidade no currículo. Permitiu-se uma construção teórica que respondeu às questões da investigação, em consonância com o quadro teórico, abrindo possibilidade e enquadramentos para futuras investigações.

Só com esta múltipla validação se poderá ensaiar a sua aplicabilidade: o ajuste e adequação a outros contextos. Convoco aqui o aqui lugar privilegiado da analogia, que nos afasta da dedução (do geral para o particular) ou da indução (do particular para o geral), mecânicas e aplicacionistas. Deve pensar-se antes no *saltitar* do particular para o particular (não caótico ou aleatório), sem pretensões universalizáveis ou generalizáveis. Põe-se entre parêntesis positivismo gnoseológico e epistemológico. Mas também o relativismo. Com a analogia pode superar-se eventual dissensão ou conflito, porque pode transferir conhecimento de forma intercontextual e contextualizada e não mecânica direta. Assim, a consistência e validade desta investigação passará pela fiabilidade dos instrumentos, técnicas e metodologias (sua precisão, adequação e rigor) e pela interpretação, de que o investigador é o principal responsável e instrumento, sem esquecer os significados por si atribuídos à realidade estudada. A neutralidade quimicamente pura é uma abstração quimérica.

“Transformar dados brutos em dados de investigação é essencial para credibilizar qualquer investigação. Numa abordagem qualitativa, esta validação baseia-se fortemente na triangulação de dados” (Formosinho, 2016, p. 32).

Ainda de acordo com Formosinho (Ibidem), a triangulação foi feita desde as fontes da informação dadas pelos protagonistas (as *vozes* expressas nas entrevistas e nos

inquéritos) e dados documentais (P-2014 e textos publicados), através de técnicas e instrumentos adequados para a recolha dos dados. A categorização, codificação, análise e interpretação desses mesmos factos, articulados e sistematizados, permitiu fazer reflexões, interpretar tendências (apontadas por frequências) e fazer leituras críticas.

Em nota de síntese pode dizer-se que a validade deste estudo assenta em primeiro lugar num quadro teórico abrangente, rico e multifocal (currículo *in genere*, currículo e valores, currículo e religião) que permite uma aproximação articulada entre o problema enunciado, as questões e os objetivos da investigação e a metodologia e as inerentes técnicas e instrumentos para recolha e análise dos dados, conducentes, pela interpretação, a reflexões conclusivas, eventualmente provocadores de futuras investigações. É notório o fio condutor de todo o processo, sem hiatos ou soluções de continuidade.

A seleção da informação e sua categorização e codificação são plausíveis e o discurso é coerente entre as questões de investigação, a teoria, a empiria e os resultados. O plano de ação realizou-se com as metodologias e as estratégias necessárias a uma correta aplicação que garantiu que as conclusões estão sustentadas no rigor da análise e da interpretação e dos processos que a antecederam. Não são, todavia, absolutas: podem ser confrontadas, criticadas, revistas e reformuladas. A arrogância investigativa pode ser um *lapsus originis* neste campo. O que põe larguíssima carga de responsabilidade no investigador e na apropriada ética usada no estudo.

Ainda uma nota final, de natureza prática e metodológica. Neste estudo será feita uma triangulação de natureza “intratextual”, ou seja, dentro de cada tipo de fonte de informação / metodologia e instrumentos usados, sempre que o investigador fizer uma síntese interpretativa dos resultados. Um outro tipo de triangulação que se pode denominar como “intertextual” será feito quando se cruzarem os dados recolhidos das diversas fontes de informação, nas sínteses conclusivas finais.

3.3. A voz dos autores e decisores – concepções e decisões curriculares assumidas (focagem macrocurricular)

Se uma das questões orientadoras desta investigação é saber que decisões curriculares presidiram à construção do P-2014, outras duas lhe são conexas: que concepção curricular lhes subjaz, como são mobilizados os conceitos curriculares ao nível da operacionalização conceptual e verbalização, mútua articulação, intencionalidade, consistência interna e

sequencialização, tendo apenas como objetivo descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014.

Naturalmente a fonte privilegiada (Afonso, 2014) para este estudo no sentido de obter informação a respeito, seria junto de quem construiu e decidiu, a nível macro, o currículo de EMRC corporizado no P-2014, visto terem sido protagonistas do trabalho de natureza curricular ali vertido e serem, portanto, informantes acreditados das razões originárias das conceções e decisões curriculares tomadas e consignadas no texto (Amado & Ferreira, 2014). Pretendeu-se compreender os significados construídos por si, descobrir as suas perceções, representações, interpretações, intenções, valores e referências que deram às suas opções, decisões e ações. A entrevista, “conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207), surgiu então como o meio e o método mais adequado à recolha das informações pretendidas pois permitiu uma “interação verbal” (Afonso, 2014, p. 104) com os intervenientes. Estes estão claramente identificados no documento e são designados como “equipa redatorial”, assim como quem, por inerência, assinou a sua apresentação, o Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé (CEEC), em nome da CEP, cuja Assembleia Plenária aprovou. Todos tiveram em comum a responsabilidade pelo documento produzido, embora se distinguissem quanto às competências, funções académicas e ou eclesiais, autoridade institucional, formação e percursos académicos, como se verá.

Além das entrevistas, também foram tidos em conta textos publicados por dois dos autores (AA), na revista eclesial “Pastoral Catequética” (nº 31-32, de 2015). Estes textos foram indicados por um dos entrevistados e por outros AA que declinaram o convite. Foi uma ocorrência oportuna, pois não só já estava no horizonte do investigador a sua análise, como o reduzido número de entrevistados obrigaria à procura de informação noutras possíveis fontes. Estes textos são posteriores à aprovação do P-2014 e aparecem como sua apresentação e nota explicativa das opções tomadas e da estrutura seguida.

3.3.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do guião das entrevistas, validação e aplicação

Os informantes foram contactados institucionalmente por carta, correio eletrónico ou contacto pessoal, presencial ou mediado, atendendo a razões de eficácia. Dos seis envolvidos, três prontificaram-se à partida, dois mostraram-se indisponíveis e recusaram (apesar da insistência) por razões não manifestadas e um nunca respondeu (esgotadas

várias opções e tentativas de contacto). As entrevistas foram preparadas, validadas e realizadas em 2016, ainda muito perto da publicação do P-2014.

A preparação das entrevistas partiu da construção de um guião, desde uma perspectiva com estrutura *semidiretiva* (Amado & Ferreira, 2014) ou *semi-estruturada* (Afonso, 2014). Dos exemplos apresentados por este último autor foi reconstruído o guião (Afonso, 2014, pp. 167-174) com contributos dos primeiros (Amado & Ferreira, 214-220), diferenciado para os AA e para o decisor (Anexo 1) e teve a sua base num conjunto de blocos temáticos ou domínios de questionamento.

Para além da liturgia usual em relação aos procedimentos “protocolares”, no arranque e na conclusão, algumas especificidades há a salientar. Com os AA, para além dos habituais elementos introdutórios (identificação dos intervenientes, data e local, recursos e duração), organizou-se uma tabela, por blocos temáticos (1ª coluna), objetivos (2ª coluna), questões orientadoras (3ª coluna) e perguntas de recurso e aferição (4ª coluna). As linhas tiveram uma ordem lógica e prática, desde o ponto de vista do investigador e a partir das suas experiências e conhecimento consolidado, como segue: apresentação e legitimação da entrevista (agradecimentos pela disponibilidade, propósitos, garantia de confidencialidade e de creditação como investigador, esclarecimentos sobre os conceitos a utilizar...), desbloqueio inicial, uma primeira aproximação aos objetivos da própria entrevista, o aprofundamento e os agradecimentos finais. Os objetivos (**O**), questões orientadoras (**Q**) e de recurso ou aferição (**R**), seguiram esta mesma sequência, estando, portanto, em articulação direta com os blocos (**B**). A sequência dos blocos de aprofundamento também teve um referencial. Assim, o quarto bloco assentou essencialmente na análise dos textos introdutórios do P-2014, porque atinentes às prescrições da tutela constantes do Despacho 5306/2012; o quinto bloco baseou-se nas orientações da ICR sobre EMRC (DGC e CEP); o sexto bloco, nas alterações curriculares introduzidas em relação ao P-2007; o 7º bloco girou à volta do quadro teórico e o oitavo visou os elementos de desenvolvimento curricular.

Para o decisor, a sequência dos blocos foi ligeiramente reconfigurada, em razão do âmbito da sua intervenção e das funções e competências no processo; assim os dois últimos blocos de aprofundamento desapareceram. Por outro lado, as questões orientadoras e de recurso, porque nem sempre apropriadas àquelas funções e competências, foram também reajustadas.

É do domínio comum que os resultados de uma entrevista dependem de condições várias. O saber académico distingue entre condições objetivas (motivações, interpretações, relações estabelecidas entre os intervenientes...) e condições subjetivas (confiança, distância social, controlo dos entrevistados, tipo de ambiente mais formal ou não...). Portanto não existe uma neutralidade assética, desinteressada, desmotivada, quer do investigador, quer de quem aceda e conceda ser entrevistado (Afonso, 2014). Como saber então se a entrevista foi preparada, construída e conduzida de forma adequada aos objetivos e questões da investigação? Como proceder a uma análise correta dos dados obtidos, como interpretá-los e correlacioná-los?

Não havendo a nível nacional e com a especificidade que a natureza e finalidades da Disciplina de EMRC requer, intervenientes com as funções e responsabilidades dos autores e decisor curriculares, numa primeira aproximação a um esforço de validação, a entrevista foi ensaiada e testada com o recurso a professores com experiência de reflexão curricular e que já integraram grupos de discussão continuada, ao longo do ano letivo 2014-2015, deste currículo agora em estudo e que sobre ele tinham um conhecimento aprofundado. Foram professores responsáveis pela formação inicial de professores de EMRC, escolhidos assim por critérios de conveniência (agilização de processos, acessibilidade) e de proximidade com as grandes questões de investigação e com o próprio objeto de estudo, sem, todavia, terem qualquer relação com as funções e responsabilidades dos entrevistados acima referidos; este procedimento procurou dirimir dificuldades quanto à clareza, isenção e objetividade, sentido, pertinência e coerência das questões orientadoras e dos propósitos explicitados nos objetivos; eventualmente até para ampliar, subdividir ou elidir alguns aspetos que levantavam dúvidas ou suscitassem recusa, o que foi feito posteriormente *ad casum*.

Caso particular se configurou quanto ao decisor curricular. Sendo sujeito absolutamente singular, o procedimento de validação da entrevista só foi possível com recurso à analogia com o procedimento para os autores curriculares. Este expediente metodológico é de alguma forma sustentado pela similitude dos blocos, objetivos e questões orientadoras, quer quanto à sua sequência, quer quanto ao seu conteúdo e verbalização.

As condições de realização do ensaio de validação foram exatamente idênticas (tempo, modo, questões, estilo de interação...) às da efetiva investigação, sendo, portanto, de tipo presencial e restringidas a entrevistados exteriores ao grupo real de autores e

decisores. Após a realização dos ensaios referidos, foi feita a transcrição das pré-entrevistas. Durante este processo, ressaltaram dificuldades, aliás já latentes no próprio ato da aplicação, quanto à clareza, objetividade e isenção das perguntas feitas, bem como da necessidade de se proceder a uma clarificação dos conceitos de natureza curricular logo à partida. Estas evidências tornaram-se mais sólidas aquando do ensaio de categorização e de codificação das unidades de registo.

Assim tornou-se pertinente dar explicações clarificadoras dos diversos conceitos curriculares em presença (curricularidade/confessionalidade; conceito, correlação, articulação das metas curriculares/dos objetivos/dos conteúdos; rigor científico e curricular/senso comum, na linguagem e nas metodologias (currículo, teologia, moral e ética, antropologia, etc.); estrutura curricular do conhecimento/catequese, apologética, moralismo, logo no 1º Bloco (Apresentação e legitimação da entrevista).

Também da análise das entrevistas de validação, resultaram ainda ajustes que foram introduzidos no respetivo guião, como segue:

- elaboração de um quadro de caracterização dos entrevistados no 2º Bloco (Desbloqueio de inércia inicial e motivação do entrevistado) e no 3º Bloco (Experiências e memórias do processo de formulação do P-2014), sem exclusão de eventual categorização se pertinente face aos objetivos e questões de investigação;
- especificação e ajuste das questões orientadoras, focalizando-as, concretizando-as e subdividindo-as, gizando também perguntas de recurso, tendo em conta a pertinência das mesmas face aos propósitos da investigação (Blocos 4 a 8);
- acerto e reorganização da categorização das unidades de registo, atendendo à lógica da investigação, à articulação e coerência entre os diversos domínios, categorias e subcategorias com os Blocos do Guião da Entrevista, decorrentes das questões e objetivos da investigação e as emergentes dos diferentes discursos dos entrevistados.

Desta forma supervisionada, foi validado o Guião das entrevistas.

Com este referencial organizador prévio tornou-se mais fácil ao investigador, na condução da entrevista, apresentar-se como alguém que queria aprender algo que ainda não (se) sabia (e não como alguém interessado em levar outrem a juízo), gerando um clima de confiança, de estímulo, de liberdade que permitiu aos entrevistados, sem influências, imposições ou constrangimentos, deixar fluir a informação necessária à investigação (Amado & Ferreira, 2014). Mesmo havendo lugar ao assento de notas mais

informais, tal pretendeu-se ser visto como um auxiliar de memória do investigador, evitando qualquer tipo de desconfiança. Houve sempre o cuidado de evitar o questionário, induzir respostas ou avançar com juízos de valor, num esforço de neutralidade, impessoalidade, distanciamento crítico, pesem todas as subjetividades em presença ou possíveis enviesamentos, sem negar que a entrevista é um *contexto social* (Cozby, 1989, *apud* Afonso) e que os intervenientes são influenciados por este mesmo contexto.

As entrevistas realizaram-se de forma diferenciada: 16 de junho de 2016 por videoconferência (com a aplicação informática *Skype* e *MP3 Skype Recorder*, com gravador áudio, como sistema redundante); presencialmente e com auxílio do *MP3 Skype Recorder*, em 5 de julho de 2016; por desejo e como condição dirimente, a entrevista a um dos protagonistas foi por escrito e enviada por correio eletrónico, em 29 de dezembro de 2016; apesar de possível informação não-verbal se poder perder, decidi aceitar, pois a sua colaboração era incontornável, por única e insubstituível.

As entrevistas foram programadas para uma duração aproximada de 60 minutos para a equipa redatorial (embora uma delas tivesse durado 107 minutos, por manifesta dificuldade de focalização direta nas perguntas) e de 40 minutos para o decisor. Foram realizadas em local combinado nos contactos previamente estabelecidos, fosse nos locais de exercício da atividade profissional ou noutros eventualmente mais acessíveis.

Uma nota de esclarecimento urge. No decurso das entrevistas registadas em suporte áudio, senti a necessidade de intervir, mais longamente do que o previsto, desenvolvendo e explicitando sentidos, porquanto se revelou a breve trecho que os entrevistados não estavam à vontade num discurso curricular estruturado, sistematizado e comunicado numa metalinguagem apropriada a essa área do saber, denotando fragilidades conceptuais e linguísticas que requereram a necessidade de precisar, eventualmente corrigir e aclarar lexemas e sememas curriculares (pedagogemas, neste caso, *curriculemas*, aceite-se o neologismo). Não pude também contornar a perceção, nem prescindir de interpretação, em alguns momentos, parcos é certo, de manifesto desconforto e insegurança com algumas questões. Outras vezes, as minhas intervenções tiveram por objetivo desbloquear hesitações que impediam o discurso de prosseguir, motivar aprofundamentos e exemplificações ou recuperar o fio do discurso.

Mesmo assim, estes ajustes na comunicação não afetaram os princípios da condução da entrevista: as perguntas foram abertas, dando espaço e liberdade ao entrevistado, evitando resistências, “poses”, exorbitações, evasivas e rodeios. Foram, tanto quanto

possível, singulares e claras. Nos primeiros blocos de aproximação estiveram mais relacionadas com a criação de um ambiente favorável ao processo, com as experiências e memória dos entrevistados, sendo que, na fase de aprofundamento, suscitaram mais o conhecimento e a valorização que os entrevistados atribuíram ao objeto de estudo.

A transcrição das entrevistas e dos textos publicados foi realizada em instrumento que permitiu uma “leitura flutuante” (Esteves, 2006; Bardin, 2015) e a incipiente categorização e codificação, resultante das questões de partida e das emergentes dos próprios discursos.

Já neste estudo referi a identidade do sujeito investigador e a subjetividade latente, como aspetos da investigação que convocam uma abordagem às questões ético-morais e deontológicas. Convocando precisões conceptuais avançadas, mas abreviando o discurso, direi que é de relevar a prudência nas decisões tomadas, com vista à correção das ações para além de interesses ou benefícios egoístas:

“Deliberar com prudência significa atender à especificidade de cada situação e às finalidades que a configuram de modo a analisar integradamente todos os aspetos envolvidos” (Batista, 2011, p. 12).

Na condução da entrevista, logo à partida foi garantido o anonimato, mesmo tratando-se de intervenientes públicos e facilmente identificáveis; nunca foi referido no estudo “quem disse o quê”, ou seja, foi assegurada reserva da privacidade e da confidencialidade, com recurso ao uso de códigos alfanuméricos (E1, E2 e E3) a fim de evitar a apropriação de identidades a um tipo determinado de resposta. Os objetivos do estudo foram inequivocamente identificados, bem como foi avançada a orientação geral da entrevista e protestada a inestimável colaboração dos entrevistados, quais concorrentes para o processo de investigação. Nesta conformidade foi requerido a todos os entrevistados e por eles assentido consentimento informado (Anexo 2).

Para além destes aspetos também foi permanente o cuidado a ter nas questões de orientação e de recurso (evitando, por exemplo, questões de intimidade, ou que exprimissem juízos negativos sobre os entrevistados e seu trabalho ou funções ou responsabilidades, ou que pusessem em xeque a sua competência, honestidade e bondade de intenções e de processos). Na fase da transcrição foi total a fidelidade ao discurso do entrevistado, traduzindo verbalmente e graficamente os sinais de comunicação não-verbal, num esforço de aproximação à realidade do discurso na sua globalidade, evitando a falta de respeito e de ética e as interpretações incorretas (Anexos 3 e 4).

Foram, portanto, respeitados todos os princípios éticos de qualquer investigação.

3.3.2. Caracterização dos entrevistados: identidades, recrutamento e funções desempenhadas

Com base no 2º e no 3º Blocos fez-se a caracterização dos entrevistados e o arranque do processo de reformulação do P-2014. No quadro (Quadro 8) apresento as identidades académica e profissional, mas omito a individuação pessoal a fim de salvaguardar o anonimato e a privacidade.

ENTREVISTADO	TEMPO DE SERVIÇO		FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL (B – L – M – D – PG)			FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL / CONTÍNUA
	ESCOLA	UNIVERSIDADE	ÁREA CIENTÍFICA	CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO CURRICULAR	
---	16 anos --- Serviço de Psicologia. Professor de Psicologia no Ensino Secundário	12-13 anos	Psicologia - L Psicologia Educacional – M Ciência Política – D (parte curricular)	Psicologia Educacional – M (Área da Psicologia) (Experiência na formação de professores)	(Experiência na formação de professores) “Bastante estudo”	Sim / ---
---	10 anos (ap.) --- Professor de EMRC no Ensino Secundário	20 anos (ap.)	Teologia - L Teologia - M Teologia - D (fase de investigação)	“Autodidatismo”	“Autodidatismo”	Sim / ---
---	3 anos --- Professor de EMRC no Ensino Básico. 20 anos --- Professor de Filosofia e de Sociologia no Ensino Secundário --- Experiência de Direção Executiva	20 anos --- Disciplinas da área da Filosofia e da Sociologia da Educação e das Organizações Seminário Maior de Lamego (Polo das Beiras da UCP); Extensão de Vila Real da UCP-Porto; Escola Superior de Educação (Polo de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu); UTAD	(Irrelevante para a investigação)	(Irrelevante para a investigação)	(Irrelevante para a investigação)	--- / ---
Legenda: L – Licenciatura; M – Mestrado; D – Doutoramento.						

Quadro 8. Formação académica e profissional dos entrevistados.

Concretizando e descrevendo:

- todos têm experiência de lecionação no ensino não superior, entre 10 e 20 anos;
- todos têm experiência de lecionação no ensino superior, entre 12 e 20 anos;
- no que concerne à formação académica e profissional (ligada estritamente à epistemologia de EMRC ou Ciências da Educação e, portanto, excluindo um), vemos que a formação de origem é da Área da Teologia e da Psicologia;
- apenas um tem formação especializada na área da Educação em geral (focalizada na Psicologia) e nenhum na área específica do currículo;

- quanto à formação inicial e contínua de professores, apenas dois para a primeira e nenhum para a segunda.

Interpretando, indicia-se:

- forte focalização na experiência profissional dos entrevistados, preterindo a formação especializada na área curricular, aliás, inexistente;
- aposta na *larga* experiência na formação de professores sobre o conhecimento especializado na área curricular.

Este último aspeto fica mais evidente no Quadro 9 ⁷²:

PROTAGONISTAS	FORMA DE RECRUTAMENTO	AUTORIA / INICIATIVA DO PROCESSO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA EQUIPA REDATORIAL	DEFINIÇÃO DE FUNÇÕES DE CADA MEMBRO
Entrevistados	Inerência de funções Convite	CEEC (Presidente) SNEC Coordenação da equipa redatorial	- Conhecimento pessoal e profissional - Capacidade de reflexão - Relação com os professores. - Competência profissional - Competência académica / teológica - Experiência com estágios (orientação / coordenação) - Experiência longa e reconhecida na área e no meio - Coordenação de professores. - Disponibilidade e facilidade em reunir	Decisor Coordenação da equipa Seleção (pessoal) da equipa Responsabilidade por ciclo de estudos
Outros membros da equipa redatorial	Convite	Coordenação da equipa redatorial	- Responsabilidades e pertença / ligação ao SNEC - Responsabilidades e pertença a Secretariado Diocesano do Ensino Religioso - Responsabilidades na Faculdade de Teologia - Inerência de funções	

Quadro 9. Critérios de recrutamento da equipa redatorial e funções desempenhadas.

Concretizando e descrevendo:

- a ligação / o recrutamento para a equipa redatorial e para a coordenação dos trabalhos de construção do P-2014, cifrou-se em dois convites e um cargo por inerência de funções;
- os convites tiveram uma origem institucional: presidência da CEEC (tutela), SNEC e Coordenação da equipa redatorial;
- os critérios de seleção para a equipa redatorial e sua coordenação foram de natureza pessoal e subjetiva (1º grupo); objetivos, passíveis de evidência (2º grupo); institucionais (3º grupo); alguns são de natureza cruzada, por exemplo a “experiência longa [objetivo] e reconhecida [subjetivo]”; qualquer dos critérios institucionais pode cruzar-se com os outros;

⁷² Neste quadro também se referem as responsabilidades e funções de outros membros da equipa redatorial, tal como relatado nas entrevistas. Os dados foram compilados do conjunto das entrevistas, sem individualização.

- as funções e responsabilidades foram distribuídas de acordo com os critérios de seleção, sendo os três primeiros de natureza institucional e o último de natureza mista (objetiva/subjetiva).

Interpretando, indicia-se:

- *institucionalização* no mesmo processo, com base na inerência de funções ou pertença a órgãos eclesiais atinentes;
- *personalização* no processo de recrutamento e distribuição de responsabilidades, em que prevaleceu o conhecimento pessoal prévio;
- *confiabilidade* pessoal e institucional, assente na experiência profissional;
- inexistência de critérios ligados ao domínio do campo científico específico do conhecimento curricular.

3.3.3. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação/ interpretação de dados

Realizadas as entrevistas, ato contínuo passou-se à sua transcrição *bruta*, o mais aproximada possível dos registos áudio (ANEXOS 3 e 4). Dando como postulado que a comunicação é veículo de encontro, mas também ocasião de má interpretação e, portanto, de eventual confusão e até de conflito, pareceu-me necessário, à partida, elencar para uso pessoal algumas notas sobre os procedimentos tomados neste processo de verter em papel registos únicos no seu acontecer real, sem lhes perder substantivamente a riqueza do conteúdo, da forma e do significado que a situação presencial lhes conferira, excetuando o caso da resposta por escrito. Assim, foram estritamente seguidas as normas gramaticais e sintáticas consensualmente usadas sobre a pontuação e respetivas funções dos sinais, fossem gráficos ou não, bem como sobre a comunicação não verbal, a fim de se poder fazer uma aproximação à fluência dos discursos, às titubeações, às pausas, às (im)perceções, às onomatopeias, às variações de percurso e fio de pensamento. Questão delicada foi o facto de, frequentemente, os entrevistados (e eu próprio) se referirem a outros partícipes do estudo, usando os seus nomes; por isso houve o cuidado de ser usado um conjunto de códigos alfanuméricos (E1, E2 e E3). No caso da citação de outras pessoas que não participaram na investigação, mas que, no domínio público se entende a sua ligação e importância em relação ao objeto de estudo, usei o nome original (v.g. o nome de recentes papas ou outros prelados). No entanto, para evitar tudo o que pudesse

levar à identificação, direta ou indireta, de qualquer dos intervenientes neste estudo, em todas unidades de registo se recorreu ao uso de reticências, entre parêntesis retos, “[...]”, desde que essa elisão de texto fosse a necessária e suficiente para a reserva do anonimato e não pusesse em risco a integridade do conteúdo ou o seu sentido.

Acresce notar que na edição dos textos (Anexos 5, 6 e 7) se decidiu atenuar o tom coloquial, evitando os registos laterais do entrevistador, porque podiam introduzir vieses ao texto e intenção prístinos dos entrevistados. Mas sem perverter o sentido que os autores quiseram dar ao seu discurso, procurou-se, escrever o texto sem o descaraterizar, sem interpretação, mas na fidelidade ao transcrito.

As transcrições foram, evidentemente, ocasião para praticar “leituras flutuantes” (Esteves, 2006; Bardin, 2015) que permitiram uma primeira abordagem à ossatura do discurso dos entrevistados, delas se intuindo, antevendo e estruturando, num primeiro passo, a categorização emergente e a reconstrução dos diversos discursos, com vista à persecução dos objetivos e das questões de investigação do presente estudo. Foi a partir daqui que se fez a caracterização dos entrevistados antes apresentada.

Entretanto, tratou-se de estudar a organização, tratamento e apresentação dos dados recolhidos (as unidades de sentido), o que se fez em dois níveis. Primeiramente, em categorização emergente, seguiu-se de perto o guião das entrevistas, bloco a bloco, acrescentando-as categorias necessárias ao trabalho de apresentação dos resultados, construindo-se uma árvore de categorias (Tabela 1). Num segundo momento e com vista à harmonização do fio condutor deste estudo, organizou-se a categorização desde os eixos de análise do quadro teórico, em estrutura polarizada, binomial e tensional (Quadros 2, 3 e 4).

Desta forma procedeu-se a um primeiro ensaio de codificação do discurso, puramente flutuante, com a separação artificial do texto, em parágrafos, para identificar visualmente unidades de registo que contivessem significados distintos. As unidades de contexto foram as entrevistas a cada um dos protagonistas e as unidades de sentido recortaram-se com base na semântica, mas também na literalidade dos discursos produzidos: busca de lexemas ou sememas determinados (ex: confessional, inclusão, catequese, acatamento, pastoral, etc.). Refira-se que neste momento do procedimento se excetuaram os dados que já foram analisados anteriormente (B2 e B3, respetivamente, caracterização dos entrevistados e experiências e memórias do processo); também um dos entrevistados (o decisor institucional) teve uma abordagem diferenciada, de acordo com o guião que lhe foi destinado, uma vez que não desempenhou o mesmo papel dos restantes protagonistas.

Após este trabalho prévio introduziram-se os dados na aplicação *NVivo Release 1.2* (426) com o fim de se agilizar a análise de conteúdo. Estando os dados organizados, categorizados e codificados, o racional de análise assentou nos seguintes critérios e pressupostos. Em primeiro lugar, entendi que a existência de categorias vazias, ou ausência de codificação (com exceção do decisor curricular como se avisou acima), significa que aquela categoria específica é lateral ou irrelevante no discurso dos entrevistados, ou, nem sequer conhecida. Depois, procurei algum confronto entre as conceções declaradas dos entrevistados no sentido de se procurarem concordâncias/convergências ou discordâncias/divergências, em cada categoria, por forma a desocultarem-se percepções de fundo, harmonização de entendimentos, consensos ou não, que possam de algum modo indiciar e evidenciar a existência de uma intencionalidade curricular clara, harmonização conceptual, pensamento científico e curricular estruturado e sustentado epistemologicamente. Diga-se que as evidências aqui apresentadas permitem uma grande variedade de leituras, pelo que se deva declarar que a focalização vai incidir sobre a teorização curricular feita, não omitindo os dados emergentes.

Ainda antes de uma análise mais profunda, uma nota de contextualização. No processo de realização das entrevistas e, sobretudo, da sua transcrição, algumas percepções foram sendo desenhadas, mesmo com uma leitura menos atenta. Não se elidiu o uso de tom cauteloso, hesitações ou confusões, nem alguma lateralização do discurso com longas perífrases e desvios, ou contradições internas ao próprio discurso, ou eventuais leituras menos precisas de autores de referência curricular, ou a autores que não são de referência especializada em matéria curricular. Esta nota é apenas um esclarecimento adicional que não importa ter em conta para o processo de produção de conhecimento, mas que não deixa de ter pertinência para entender eventuais dificuldades na realização das entrevistas e na própria análise de conteúdo, mas sobretudo no processo de codificação.

Nesta fase teve de fazer-se uma opção de fundo. Como se evidenciará mais à frente e como é frequente no discurso oral informal, os protagonistas apresentaram um discurso coloquial com muitas repetições, momentos de menor articulação discursiva, surgindo repetições do mesmo conteúdo semântico em diversas fases ou blocos das entrevistas. Este facto levantou problemas à correlação dos princípios e regras da exclusividade e da exaustividade que não puderam ser levados ao limite. Primeiro porque os contextos linguísticos e comunicativos dos autores e decisores são, em boa parte e pelas pertenças que os situam, predominantemente eclesio-teológicos, por vezes alheios ou distantes do

discurso pedagógico-curricular epistemologicamente sustentado; têm alguma nota mais ou menos apologética e funcionam em circuito interno: dirigem-se a professores de EMRC, às instituições e órgãos da ICR e estão publicados em revistas de informação e divulgação de natureza catequético-pastoral. Por outro lado, e frequentemente, muitas zonas do discurso não relevam para esta investigação no sentido em que se desfocalizam do objeto de estudo e dos objetivos e questões da investigação. Pode dizer-se que a categorização e codificação das unidades de sentido obedeceu a um critério de significatividade e relevância, desde o olhar teórico do investigador. Tendo havido o cuidado de não perverter o conteúdo, nem o omitir, nem o acrescer. Em consequência, os textos editados que suportam a análise foram selecionados de acordo com o seu sentido predominante, a força expressiva do discurso e a concisão, mais até do que em relação à literalidade.

Análise emergente e interpretação

Em primeiro lugar, as frequências da repetição de unidades de sentido (US) em cada Bloco das entrevistas (B3, B4...) apresentados na Tabela 2.

UNIDADES DE CONTEXTO	BLOCOS DAS ENTREVISTAS / CATEGORIAS																								
	B3			B4					B5					B6			B7					B8			
	B31	B32	B33	B41	B42	B43	B44	B45	B51	B52	B53	B54	B55	B61	B62	B63	B71	B72	B73	B74	B75	B76	B81	B82	B83
TOTAL US	13	11	6	7	9	4	5	26	2	7	4	25	7	13	11	3	12	6	4	6	0	2	4	5	3
Fa – E1	4	1	3	3	4	2	4	16	1	2	1	9	2	7	4	2	3	4	2	4	0	0	3	1	2
Fr – E1	30,8	9,1	50	42,9	44,4	50	80	61,5	50	28,5	25	36	28,6	53,8	36,4	66,7	25	66,7	50	66,7	0	0	75	20	66,7
Fa – E2	9	9	2	0	5	0	1	7	1	3	3	11	5	5	4	0	9	2	2	2	0	2	1	4	1
Fr – E2	69,2	81,8	33,3	0	55,6	0	20	26,9	50	42,9	75	44	71,4	38,5	36,4	0	75	33,3	50	33,3	0	100	25	80	33,3
Fa – E3	-	1	1	4	0	2	0	3	0	2	0	5	0	1	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fr – E3	-	9,1	16,7	57,1	0	50	0	11,5	0	28,5	0	20	0	7,7	27,2	33,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 2. Repetição das US, por Bloco das entrevistas.

Atente-se E1 e E2 apresentam muitas repetições e que E3 não se inclui no mesmo universo dos anteriores. Não sendo importante para a investigação analisar os blocos em que mais ocorrências se verificaram, a nota de relevo é precisamente e apenas o facto de se indiciar alguma confusão, desconhecimento ou inseguranças várias nas respostas; a “fuga” para “zonas de conforto” no discurso transparece do facto de se insistir naqueles aspetos melhor dominados do ponto dos entrevistados. Fica também evidenciada assim a dificuldade do investigador em fazer o recorte, codificar e cumprir a regra da exclusividade.

Passe-se agora à análise *pari passu*.

Bloco 3 – Processo de formulação do P-2014: Operacionalização (Tabela 3)

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Causas e desafios	<i>Nós inicialmente, decidimos apenas fazer uma revisão. Porque, em termos da janela temporal, inicialmente pareceu-me que não era possível, no máximo em dois anos letivos, fazer a revisão do Programa e fazer os manuais que os professores precisavam para lecionar. Só depois (...) é que chegámos à conclusão que não era possível cumprir os encargos e ficar apenas por uma revisão sumária, ou seja, que tivesse sempre em conta a necessidade de manter os manuais que existiam.</i>	<i>O principal motivo foi, porque nós tínhamos um Programa todo ele estruturado sobre a categoria “competência” (...) quando há orientações novas do Ministério a dizer que a categoria agora não será a categoria a partir da qual ordenámos os currículos e organizámos os currículos”</i>	-
Orientações para o processo	<i>A Comissão [Episcopal] deu-nos muita liberdade relativamente a isso.</i>	<i>O mandato inicial era simplesmente transformar competências em... metas e depois chegámos à conclusão que isso não resultaria e que tínhamos que ir mais longe e então o mandato alargou-se.</i>	<i>Nenhuma outra orientação foi dada, a não ser a necessidade de responder aos desafios novos do tempo que nos vai abrindo novos caminhos e dando novos contributos pedagógicos.</i>
Validação e decisão final do processo	<i>Na altura em que a Conferência Episcopal decidiu... (...), mas aquilo que a Comissão decide é mandatada pela Conferência Episcopal e tudo volta à Conferência Episcopal e depois outra vez à Comissão...</i>	<i>Considero que tudo isto é o Programa; porque é isto que é aprovado pela Conferência [Episcopal].</i>	<i>Todo o trabalho feito era continuamente partilhado em Comissão Episcopal e era fruto do contributo (...). Também se pediu e obteve o contributo de especialistas na área da Teologia e Ciências da Educação.</i>

Tabela 3. Processo de formulação do P-2014: operacionalização.

Ressalta destes dados que a reformulação do P-2014 se deveu às novas exigências do ME, mas teria existido também a intenção de se proceder a uma mudança mais profunda, não apenas ao nível das implicações que um paradigma curricular assente em metas que expressamente se distanciavam, nos normativos, do conceito de competências, mas também se procurou uma mudança ao nível de conteúdos e de temáticas. Já quanto a orientações para esse processo há divergências, desde a afirmação de que nenhuma orientação existiu (E3), que se aproxima de E1, até à sugestão de E2 de que haveria um mandato para se transformar as competências existentes em metas. Analisando a transcrição de E2, indicia-se uma forte pressão para “mexer o menos possível”. Todos os entrevistados concordam que a decisão final e validação do processo foi da CEP, através da CEEC, com acompanhamento continuado do processo.

B4 – Prescrições do MEC e o P-2014 (Tabela 4)

Verifica-se uma tendência para a concordância e convergência de declarações no sentido do cumprimento, clarificado conceptualmente, das orientações do ME, bem como na afirmação de que nada em contrário teria acontecido. Todavia, os entrevistados, baseando-se na especificidade profissional de EMRC, indiciam a necessidade de se orientarem por outras lógicas curriculares que pudessem não estar inteiramente concordes com as indicações do ME (ex: metas definidas por ano e ciclo e não para os 12 anos de escolaridade, articulação hierárquica e sequencial dos conteúdos, dever de definição de padrões de desempenho...). E1 procura justificar alguma inconformidade e indefinição

de conceitos com falta de estudos especializados ou com a pressão temporal ou com a especificidade confessional. E2 admite mais positivamente não terem sido inteiramente cumpridas as orientações ministeriais.

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Cumprimento	<i>Não! Não se tratou de maneira nenhuma de contornar nada. (...) Nem do ponto de vista político, nem do ponto de vista técnico, houve nenhum desejo de contrariar ou de contornar as orientações do Ministério da Educação.</i>	-	<i>Assumimos que essa era a orientação do Ministério e vinculamo-nos a essa opção. Não tínhamos razões para o não fazermos.</i>
Inconformidades	<i>Talvez fosse possível fazer aquilo que o Ministério diz, talvez fosse, se fizéssemos tudo desde o princípio e tivéssemos tido, portanto, um outro horizonte muitíssimo mais amplo para trabalhar.</i>	<i>Porque nós acabámos por não concretizar, não é? Ou seja, nós não dizemos... claramente: "espera-se que o aluno, neste ciclo, alcance isto!" Não! Dizemos o que é que esperamos que o aluno alcance no fim de todo o, o itinerário...</i>	-
Clarificação nos conceitos curriculares nucleares	<i>Eu acho que ela está suficientemente clara... Agora, também penso que, para esta Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica... é extremamente difícil identificarmos esses núcleos...</i>	-	<i>São metas priorizadas por razões de natureza curricular.</i>
Indefinição nos conceitos curriculares nucleares	<i>Nesse aspeto também há uma questão que é importante (...), acho que é oportuno: não havia estudos prévios. Portanto é muito difícil, quando nós vamos, vamos fazer um trabalho desta natureza e não encontramos, informação, científica, sobre aquilo que foi feito antes ou não foi.</i>	<i>Mas, mas enfim, não com essa clareza que tu estás a realçar...</i>	-
Outras lógicas curriculares	<i>Acontece que [as] Disciplinas têm tradições de desenvolvimento curricular muito diferentes da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Além disso (...) foi importante aqui nas decisões que se tomaram (...), nós tentámos que sejam tecnicamente eficientes e cientificamente fundamentadas. (...) Eu prefiro uma estrutura curricular que tenha... alguma narrativa.</i>	<i>O rigor deveria ter sido pensar quais são as finalidades, depois ver os vários domínios que são concretizados em metas (...); isso é traduzido em objetivos e, finalmente, isso verte-se tudo em conteúdos para... concretizar esses objetivos..... O percurso foi um bocadinho ao contrário, não é? (...) Foi a consciência de que estávamos a caminhar para trás que nos fez, a dado momento, ir mais longe do que aquilo que era o mandato inicial.</i>	<i>Na decisão da CEEC esteve presente a singularidade e diversidade dos ciclos, mas igualmente a importância da unidade do todo. Pensamos que era útil assumirmos um Programa sem hiatos, onde a gradualidade e a diferenciação estejam presentes mas onde igualmente a unidade de uma proposta de educação integral da pessoa humana em processo de crescimento no saber e de construção de personalidade se afirme com clareza e coerência.</i>

Tabela 4. As prescrições do ME e o P-2014.

B5 – Prescrições do DGC e da CEP e o P-2014 (Tabela 5)

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Rigor teológico-moral	<i>O objetivo, obviamente, é educação da inteligência, a criação de um espírito crítico a partir de um conhecimento, para um grupo significativo de pessoas, no contexto de uma cultura que está profundamente impregnada de uma memória, de uma narrativa e de uma experiência católica.</i>	<i>Nós chamamos Educação Moral e Religiosa Católica; muitas vezes aparecia primeiro a dimensão moral, outras vezes aparecia primeiro a dimensão religiosa; ou seja, era utilizada a reflexão de modo indiferente. Eu sempre interpretei que aparece sempre por esta ordem: o religioso primeiro e o moral depois.</i>	-
Rigor curricular	-	<i>A distinção foi feita com toda a clareza, [mas] é muito difícil! (...) Caminhamos do doutrinário para o curricular. Isso é evidente...</i>	<i>No Programa isso é claramente respeitado e sabemos que também os docentes o sabem fazer em sala de aula e nas atividades escolares.</i>
Falta de rigor e/ou senso comum	-	<i>[ã pergunta se a construção deste Programa se apoiou em algum modelo, em algum paradigma teórico, em estudos de natureza curricular? Respondeu:] Não. Não. Não. Não.</i>	-
Identidade confessional e inclusão	<i>A minha preocupação também foi que este fosse um Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, que respeitasse tanto a natureza a Disciplina, que fosse absolutamente adequado, em todas as circunstâncias, que os alunos que vão à Disciplina frequentem a Catequese e que todas as crianças e adolescentes que vão à Catequese frequentem a Disciplina. Portanto, significa que, obviamente, tem que haver uma fronteira muito nítida entre uma e outra.</i>	<i>Porque o sítio onde estamos inscritos é a escola, não é a comunidade crente e daí pormos primeiro... a cultura.</i>	<i>Nenhum aluno é excluído. Todos são integrados e admitidos. (...) E a clareza com que a identidade confessional é assumida constitui um dos indicadores mais relevantes quanto ao respeito da oferta da disciplina para com todos os alunos, e as suas famílias.</i>
Identidade catequético-pastoral e exclusão	<i>Eu creio que nós, relativamente aos Programas anteriores, progredimos muito, mas também herdámos bastante... e se calhar alguns momentos não conseguimos encontrar todas as fórmulas nesse sentido.</i>	<i>Eu acho que sim... (...) Até, por exemplo no 1º Ciclo, com a reorganização dos anos, quando damos conta, há um ano que até parece mais catequético do que era, por causa da formulação.</i>	

Tabela 5. As prescrições do DGC e da CEP e o P-2014.

Grande convergência quanto ao rigor científico relativo à área específica, à confessionalidade e à inclusão de todos, e mesmo em relação ao rigor curricular, ainda que não totalmente conseguido (E2). Em relação a alguma deriva catequético-pastoral, invocam-se progressos em relação a programas anteriores e confessa-se ainda algum insucesso, sobretudo na formulação dos conceitos curriculares.

B6 – Alterações entre o P-2007 e o P-2014 - Critérios e pressupostos (Tabela 6)

Verifica-se convergência na necessidade de garantir a identidade específica de EMRC na distinção com outras disciplinas, como razão para alterações de UL. Todavia, os critérios residem mais em razões de ordem catequético-pastoral. Como consequências, E1 invoca uma maior estrutura curricular em forma de “narrativa” e E3, nada avançando em concreto, apenas refere o sucesso no serviço prestado pela ICR à educação.

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Razões de eliminação – deslocação de UL	<i>Mas do ponto de vista da lecionação (...) nós verificámos, sistematicamente, que era muito difícil nós chegarmos a uma aula, a uma aula de Educação Moral e Religiosa Católica da unidade sobre a água e distingui-la de uma unidade de outra Disciplina.</i>	<i>Foram na procura daquilo que é a tal identidade da Disciplina. E isso, as famosas unidades que saíram e que causaram muito “sururu”, porque eram unidades que entravam facilmente nos alunos e os alunos gostavam: a questão dos animais e a questão da água. Mas a maneira como elas eram agarradas e o contributo dos conteúdos que ali vinham, explicitamente no Programa, eram da área das Ciências.</i>	-
Critérios de concentração – estruturação de UL	<i>Há um critério, se calhar mais de natureza pastoral do que curricular, embora também tenha um bom fundamento curricular, que é o facto da unidade sobre a Bíblia, ter, passado do, do 5º para o 4º ano. Bem, essa transição de unidade teve a ver com um fenómeno que não é estritamente curricular, mas que os princípios de desenvolvimento curricular devem considerar: que são alterações profundas de contexto com implicações diretas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. E é o seguinte: (...) O programa actual de Catequese tem um catecismo totalmente bíblico e (...) aquilo que acontecia, era os professores do 5º ano terem verificado que os alunos que tinham feito essa experiência, traziam para a sala de aula um conhecimento já muito estruturado e tinham colegas que não tinham nenhum conhecimento bíblico.</i>	<i>Uma outra grande mudança, a nível do 1º Ciclo é a questão de introduzir-se no 4º ano aquela unidade nova sobre a Bíblia, não é? Porque se notou a necessidade de aí fazer um paralelismo também: muitos dos nossos alunos, pelo menos nalgumas zonas do país, vêm da Catequese [e] é bom que tenhamos em conta a preparação que eles têm. E portanto (...) achou-se que sendo um elemento fundamental, até da própria metodologia da Disciplina seria bom iniciar, tanto quanto possível, os alunos, o mais cedo possível.”</i>	-
Consequências	<i>Penso que as unidades longas, têm narrativas internas bem articuladas.</i>	-	<i>Esse é também o serviço imprescindível que a Igreja quer prestar à educação em Portugal. E parece-nos que foi conseguido pela atenção e reconhecimento que estamos a receber dos docentes das outras disciplinas, a começar pelos professores titulares do 1º ciclo e a terminar nos docentes de disciplinas como a Filosofia, a História ou as Ciências, no Ensino Secundário.</i>

Tabela 6. Alterações entre o P-2007 e o P-2014 - Critérios e pressupostos.

B7 – O currículo e o P-2014 (Tabela 7)

Evidencia-se grande convergência quer na afirmação da pertinência social do currículo de EMRC e do seu contributo para um conhecimento necessário, mesmo no quadro da identidade confessional que é entendida como inteiramente compaginável com uma cultura laica, mesmo que apareça a categoria de “presença” da ICR na escola,

enquanto concretização da educação do religioso. Já ao nível das metodologias para se conseguir tal articulação entre o confessional e o laico, apenas E2 chama a atenção para eventual deriva proselitista sobre o modo como se concretiza o currículo do P-2014, afirmando a necessidade de se “apurar” as formulações para que “ninguém se sinta excluído”.

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Função social do currículo de P-2014: inclusão	<i>Do ponto de vista pastoral acho que a Disciplina tem dois eixos fundamentais: obviamente que é aquilo que a Igreja faz em qualquer contexto (...) que é a nossa presença nos locais da sociedade, é, de humanização, ... porque a nossa visão da nossa, da nossa relação com Deus é o amor ao próximo.</i>	<i>A realidade, a sociedade, a história, o projeto de vida, também pode ser construído a partir da dimensão religiosa. Sendo um dos principais objetivos da escola, ajudar as nossas crianças, os nossos jovens (aliás, essa é, eh, o objetivo de toda a formação), a munirem-se daquelas competências, daquelas capacidades, daquelas ferramentas necessárias para poderem fazer, eh, uma construção do seu projeto de vida, da história, da sociedade, na amplitude da realidade, então, ela [EMRC]tem que estar presente.</i>	-
O currículo e o conhecimento: contributo do P-2014	<i>[Os alunos] devem conhecer o que é que é o pensamento, a experiência e a e as motivações dos cristãos, têm que conhecer, de alguma maneira, o que é a experiência dos cristãos</i>	<i>Pode ser essencialmente o contributo que a Educação Moral e Religiosa Católica dá, também, para a construção da tal sociedade e da tal cultura, não é?...</i>	-
A educação integral e o religioso	<i>A Igreja acha que é um valor para a pessoa e para a sociedade, ter a oportunidade de ouvir falar da presença de Deus.</i>	<i>Em todo o caso eu penso que pode ser legítimo e eu aspiro a uma sociedade assim, que diga: é importante dentro da sociedade que haja também uma perspectiva religiosa confessional.</i>	-
A confessionalidade e a laicidade	<i>É uma Disciplina da Escola para a qual a Igreja Católica tem competência para definir o currículo.</i>	<i>Eu, essa distinção, feita assim, parece-me quase de todo impossível. Eu gostaria de pôr a reflexão mais a montante. E colocá-la a montante é assim: a realidade, a sociedade, a história, o projeto de vida, também pode ser construído a partir da dimensão religiosa. Não tem que ser obrigatoriamente construído a partir dessa dimensão. E quem não o fizer não é menos humano,</i>	-
O método existencial-hermenêutico em lógica curricular	-	-	-
O método existencialhermenêutico em lógica catequético-pastoral	-	<i>Agora é a maneira como eu trabalho isto com os alunos. Qual é o meu objetivo? É um objetivo proselitista: fazer com que eles sejam... De um modo geral, eu dir-te-ia que sim. Também não te escondo: se calhar ganhamos, em próximas edições, em apurar ainda mais a, a, a formulação, de modo a que ninguém se sinta excluído... não é? Mas a proposta é para todos.</i>	-

Tabela 7. O Currículo e o P-2014.

B8 – O P-2014 e os elementos do desenvolvimento curricular (Tabela 8)

CATEGORIAS (Existência de...)	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Clarificação na intencionalidade curricular	<i>[À pergunta se o objetivo, define claramente, a intencionalidade curricular e o sentido que se deve atribuir a esse conteúdo, respondeu:] Obviamente!</i>	<i>[À pergunta se o objetivo, define claramente, a intencionalidade curricular e o sentido que se deve atribuir a esse conteúdo, respondeu:] De um modo, de um modo geral, acho que sim. Há essa preocupação...</i>	
Rigor na verbalização e concisão	<i>Portanto, nós efetivamente tivemos o cuidado, de, quando temos conteúdos que são conteúdos de natureza mais teológica (...), colocá-los, sobretudo, na esfera racional.</i>	<i>Isso tentou-se fazer e vem aqui: define-se o que é que entendemos por meta, o que é que entendemos por objetivo, o que é que entendemos por conteúdo e a articulação entre estes elementos.</i>	
Rigor na correlação e articulação	<i>Há muito que nós queremos com esta Disciplina... que está obviamente contido nas metas, que são os tais ideais, mas que é muito difícil (...) da redação de um Programa... é difícil fazer transparecer apenas a partir da articulação dos conteúdos com os objetivos e dos objetivos com os conteúdos.</i>	<i>Também. Também. Também. Também. Houve esse cuidado. Uma vez mais. Nem sempre conseguido...</i>	

Tabela 8. O P-2014 e os elementos do desenvolvimento curricular.

Convergência na afirmação da clareza da intencionalidade curricular, mas com gradações diversas que passam do *óbvio* (E1) para o da *preocupação genérica* (E2). Para E1 o rigor nos elementos de desenvolvimento curricular assenta mais no conhecimento científico da área (teologia...), sendo omissa nas questões técnicas de natureza curricular; E2 refere a *tentativa* de ter esse rigor em conta na definição de tais elementos. Quanto à

correlação entre os elementos de desenvolvimento curricular, E1 invoca dificuldades decorrentes da natureza de EMRC e E2 volta a falar de *tentativa nem sempre conseguida*.

Que interpretação dar a estes dados? Salta à evidência uma preocupação (raramente questionada) em mostrar que se cumpriram as orientações das diversas tutelas, que se garantiu o carácter confessional de EMRC e que o trabalho desenvolvido bem como o resultado final correspondeu à tarefa e aos desafios lançados. Todavia e sobretudo em E2 parece confidenciar-se que, apesar das boas intenções e do esforço em *tentar* corresponder às exigências da tarefa, nem sempre se teria conseguido o desejável e que haveria franjas de insuficiência, fossem de clareza e rigor conceptual, mormente ao nível da teologia e da moral. Ou seja, denota-se dificuldades várias na admissão de que se procedeu de modo nem sempre conforme às indicações, designadamente do ME.

Transparece também a convicção da importância da Disciplina no SE, embora também se detete alguma hesitação e cautela em áreas em que eventualmente haja menos segurança técnica ou de conhecimento especializado que a tarefa poderia envolver. Nestes casos há uma constante nos discursos de E1 e E2 que é recorrer ao conhecimento teológico-moral, sobretudo quando as questões são mais incisivas. Também aqui é frequente a afirmação de que é preciso melhorar e que nem tudo ficou feito como seria desejado. Por outro, ainda e nestes casos e noutros de maior melindre, é frequente a invocação da confessionalidade para sustentar algumas opções, ou fragilidades do processo e dos resultados.

Análise baseada nos eixos hauridos do quadro teórico

Mas foque-se a análise na ótica que perpassa toda a investigação, começando pelas frequências da repetição de US (Tabela 9) em cada eixo categorizado binomialmente (FR vs FPS: A1-A2, B1-B2...).

UNIDADES DE CONTEXTO	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
TOTAL US	9	4	0	10	6	10	4	6	4	0	2	0	4	3	2	4	0	6	2	2	13	1	3	4	8	3	3	11
Fa - E1	5	1	0	4	3	6	2	1	3	0	1	0	0	2	2	0	0	5	1	1	7	0	1	0	1	3	1	5
Fr - E1	55,6	25,0	0,0	40,0	50,0	60,0	50,0	16,7	75,0	0,0	50,0	0,0	0,0	66,7	100	0,0	0,0	83,3	50,0	50,0	53,8	0,0	33,3	0,0	12,5	100	33,3	45,4
Fa - E2	2	2	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0	2	3	5	0	1	2
Fr - E2	22,2	50,0	0,0	30,0	33,3	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	33,3	0,0	25,0	0,0	0,0	50,0	0,0	7,7	0,0	66,7	75,0	62,5	0,0	33,3	18,2
Fa - E3	2	1	0	3	1	2	2	5	1	0	1	0	2	0	0	3	0	1	0	1	5	1	0	1	2	0	1	4
Fr - E3	22,2	25,0	0,0	30,0	16,7	20,0	50,0	83,3	25,0	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	75,0	0,0	16,7	0,0	50,0	38,5	100	0,0	25,0	25,0	0,0	33,3	36,4

Tabela 9. Repetição das US pelos eixos de análise.

Atente-se que todos os entrevistados apresentam muitas repetições, mas em desigual forma. Enquanto E1 e E3 apresentam 8 e 9 ausências, sobretudo no segundo eixo (o mais categorizado), E2 apresenta 13, a que não será estranho o facto de na análise emergente ter sido o entrevistado que mais admitiu fragilidades no processo e resultados. Também este quadro pode indiciar desconforto e desequilíbrio nos polos binomiais revelando eventuais derivas que a seguir se analisam mais detalhadamente. E1 revela o mais elevado número de repetições (55) e bastante menos E3 (39), sendo o menor E2 (30). Estes dados são concordantes com os dados das ausências. Se olharmos para os eixos de análise, no seu conjunto, vemos que FR vs FPS tem 39 repetições e 3 ausências (em 6 categorias); EMH vs EMA tem 53 repetições e 24 ausências (em 16 categorias) e EC vs ECI tem 32 repetições e 4 ausências (em 6 categorias). Ou seja, parece ser na área da ética e da moral que as anomalias mais se registam; enquanto que na área da identidade confessional e da pertinência cultural mais se atenuam; todavia, esta tendência agrava-se no equilíbrio entre confessionalidade e laicidade.

Além das percepções apontadas antes em relação aos blocos de questionamento (confusão, desconhecimento, insegurança) importa agora fazer análise mais detalhada.

Eixo de análise FR versus FPS (Tabela 10)

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Confessionalidade	<i>Há escolas com vinte e sete, trinta nacionalidades (...) e (...) em muitas turmas em que estão alunos com 4, 5, 6, 7, 8 posições religiosas. (...) Bom. Eu penso que a primeira garantia, de que eles podem lá estar, que eles bem-vindos e serão plenamente respeitados, é a transparência da confessionalidade da Disciplina.</i>	<i>O específico da Disciplina (...) é o religioso. E que objetivo dela é trabalhar a dimensão religiosa. Agora, fazes isso a partir de uma chave hermenéutica muito precisa que é o cristianismo...</i>	<i>E a clareza com que a identidade confessional é assumida constitui um dos indicadores mais relevantes quanto ao respeito da oferta da disciplina para com todos os alunos, e as suas famílias.</i>
Laicidade	<i>O Natal (...) é um conteúdo de natureza teológica que é transmitido aos alunos, sem nenhuma motivação proselitista, doutrinadora, mas é impossível conhecer o cristianismo sem o mistério da encarnação e sem, obviamente, a Páscoa da Ressurreição. E portanto (...) dizemos "é uma questão de uma Disciplina para todos", porque efetivamente assumimos a nossa identidade.</i>	<i>Tivemos muito cuidado nesse tipo de coisas; por exemplo, Bíblia é a Palavra de Deus. Não! A Bíblia é, para os cristãos, a Palavra de Deus.</i>	<i>Sabemos distinguir o que à Catequese e às Comunidades cristãs dizem respeito e no que à EMRC e às Escolas compete.</i>
Exclusão	-	-	-
Inclusão	<i>[EMRC] nunca foi vista, apenas para os alunos católicos ou para as famílias católicas; ela foi vista para todas as pessoas de boa vontade, que desejam conhecer aquilo em que os cristãos pensam, em que é que eles acreditam e o que é que os move.</i>	<i>[Se se] supõe que o aluno tivesse a postura da fé e isso então põe-nos um grupo significativo dos nossos alunos fora. Não! Sempre diálogo. Porque mesmo um não crente é chamado a fazer esse, esse diálogo.</i>	<i>Todos são integrados e admitidos. Há (...) respeito da oferta da disciplina para com todos os alunos, e as suas famílias.</i>
Inculcação e modelação religiosa	<i>Mas, nós podemos olhar em termos pastorais para esta Disciplina, como uma Disciplina de primeiro anúncio. Ou seja: a Igreja (...) acha que é um valor para a pessoa e para a sociedade, ter a oportunidade de ouvir falar da presença de Deus.</i>	<i>A edição de 2014 tenta purgar a edição de 2007 dessas franjas (...) tanto apologética, tanto moralista, [e, confirmando o investigador sobre se se podia considerar catequética, endoutrinadora, respondeu]: Exatamente! (...) O objetivo é fazer cristãos, não é? (...) Sem dúvida! (...) Exatamente! (...) Exatamente!</i>	<i>O que temos no horizonte é podermos facilitar aos alunos a oportunidade de crescer, em sabedoria e bondade, (...) colaborando assim na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna, conforme preconiza o Evangelho como sendo o caminho da felicidade e da realização pessoal e coletiva.</i>
Clarificação religiosa	<i>Não pretendemos doutrinar, não pretendemos a apologética: pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial na vida atual, que é, um pensamento crítico.</i>	<i>Acho que é um passo em frente no sentido de clarificação, não é? De uma certa (...) clarificação significativa.</i>	<i>Na cultura de hoje é essencial, para a harmonia das sociedades e das pessoas, que cada um e cada uma possa reconhecer e compreender o que é o religioso na vida dos seus membros, crentes ou não.</i>

Tabela 10. FR versus FPS (entrevistas).

Uma primeira nota é salientar a grande convergência entre todos os entrevistados, em cada categoria, inclusivamente na ausência de US na categoria da exclusão. Todos assumem a confessionalidade, declaram a inclusão e articulam com a laicidade. Esta é entendida como inerente à escola e a confessionalidade é claramente assumida (E3) como identidade e, segundo os registos, articula-se com a inclusão de diferentes religiões (E1) e funciona como chave hermenêutica da aprendizagem (E2). Todavia, nas categorias sobre processos de inculcação e modelagem ou de clarificação religiosa, os entrevistados, sendo convergentes dentro de cada categoria, objetivamente evidenciam as derivas que cada uma delas pode comportar. Assim, E1 diz que EMRC é “primeiro anúncio” e que a ICR acha como *valor importante* falar da “presença de Deus” e depois afirma não se querer *doutrinar* ou *fazer apologética*; E2 confirma a deriva catequética, apologética e moralista, mas fala no sentido de uma “clarificação significativa”; E3 acentua a conformidade de EMRC com o Evangelho como “o caminho da felicidade”, mas depois refere os crentes ou não crentes e sua possibilidade da abordagem cultural do fenómeno religioso.

Que se pode entrever aqui? Uma forte e concorde apologia da importância de EMRC para a escola, como inclusiva e compaginada com a laicidade, apesar da sua confessionalidade. Mas, paradoxalmente, também uma deriva nos processos, acentuando uma radicalidade de ensino religioso e procurando compaginar com processos de clarificação; processos que são mais antitéticos do que propriamente binomiais, quando se fazem os desvios em direção aos polos. É patente o desequilíbrio neste eixo tensional que, na sua máxima expressão deveria perseguir as duas dimensões de forma articulada e conexas (Cunha, 1997).

Eixo de análise EMH versus EMA (Tabela 11)

Neste eixo de análise verifica-se um aumento significativo de categorias vazias. Interessante constatar que, enquanto no eixo que se centra mais na Religião existe grande concordância e convergência de concepções, no Ético-Moral registam-se alterações significativas. Se se reparar binómio a binómio:

- 1º binómio: E2 não apresenta qualquer US e E1 e E3 afirmam claramente a universalidade dos valores cristãos, que pode ser contextualizada (E3) ou pode integrar todos (E1);

- 2º binómio: a objetividade assenta em valores expressos nos conteúdos (E1) ou nas noções essenciais (E3); todos convergem na ausência de categorização da subjetividade moral; E2 está ausente;
- 3º binómio: o carácter doutrinal é acentuado a partir dos textos bíblicos e do Magistério (E1) ou da conformidade com o Evangelho, “o caminho” (E3); neste sentido, a ausência em relação ao neutralismo e subjetivismo moral; E2 continua ausente;
- 4º binómio: E2 assume os dois polos: o P-2014 ainda é de acatamento, embora já se note orientação para o envolvimento; E1 refere apenas o envolvimento (assente no *pensamento crítico*) e E3 diverge para o acatamento (*aquisição de valores*);
- 5º binómio: divergência entre E1 (que refere a transmissão da *cultura cristã*) e E2 (refere a construção do real a partir do religioso) e E3 (refere a construção de conhecimento de forma participada e dialogada);
- 6º binómio: convergência pela ausência na construção do carácter, mas apenas E1 (oferta de conteúdo e não de práticas) e E3 (proposta dirigida à liberdade, no contexto de construção da democracia) convergem quanto a processos de clarificação e informação;
- 7º binómio: E2 está ausente; E1 afirma que as metas pretendem a construção da cosmovisão cristã-católica, mas depois afirma que o que se pretende é o pensamento crítico; já E3 enquadra-se na liberdade e na proposição;
- 8º binómio: todos convergem claramente para o desenvolvimento cognitivo; E2 parece supor a sua convocação e apenas E3 aponta para um desenvolvimento que leve ao amadurecimento e ação/intervenção.

Interpretando estes dados, pode avançar-se que as ausências indiciam menos preocupação com as questões morais do que propriamente com a afirmação de uma identidade religiosa confessional; mas também pode supor-se que existe um alheamento, uma lateralidade ou um desconhecimento destas questões decorrentes do quadro teórico que tracei, ao nível da conceção do currículo de EMRC. Além disso, os posicionamentos dos AA podem trazer à tona divergências mais profundas, se atendermos sobretudo ao nível de ausências de E2, comparado com os de E1 e E3. Mas é clara a convergência naquilo que é o discurso da ICR a propósito de EMRC: não pretende endoutrinar, quer incluir todos, tem uma identidade específica, quer ser contributo para uma construção livre da cultura e da autonomia pessoal; mais indicia rejeitar tudo o que é inculcação, catequese ou proselitismo, moralismo ou educação do carácter.

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Universalidade unívoca	<i>Há um conjunto de valores que são partilhados pelos cristãos e pela humanidade em geral... [à pergunta se são universais, respondeu]: Exatamente!</i>	-	<i>Na nossa visão educativa está permanente presente a educação integral da pessoa humana, assente em valores perenes centrados na pessoa.</i>
Contextualização plural	<i>Por exemplo, [nas escolas] encontramos muçulmanos praticantes, não praticantes, de um grupo, de outro grupo, etc. Bom. Eu penso (...) que eles podem lá estar no, que eles são, são bem-vindos e serão plenamente respeitados.</i>	-	<i>Como esta é uma disciplina que pretende favorecer o desenvolvimento moral dos alunos, teve-se sempre em conta as suas características psicológicas, isto é, a forma como veem a realidade, a experimentam e interpretam e aquilo que, em cada idade, têm para oferecer a um mundo progressivamente mais alargado.</i>
Objetividade moral	<i>[O que] avaliamos em EMRC é o seu conhecimento dos conteúdos que foram transmitidos e não é a sua adesão aos conteúdos...</i>	-	<i>Também é sabido que a perspetiva de educação integral que a Igreja propõe é acompanhada pelas noções essenciais de progressividade e de hierarquia das verdades.</i>
Subjetividade moral	-	-	-
Doutrina absoluta	<i>É importantíssimo perceber que, pelo menos a cultura ocidental, não seria de maneira nenhuma aquilo que é sem o texto bíblico e, muitas vezes, sem a ajuda do Magistério.</i>	-	<i>O que temos no horizonte é podermos facilitar aos alunos a oportunidade de crescer (...) na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna, conforme preconiza o Evangelho como sendo o caminho da felicidade e da realização pessoal e coletiva.</i>
Relativismo e neutralismo	-	-	-
Acatamento e conformação	-	<i>Ainda é para acatar um conjunto de olhares, mas já é muito também um envolvimento, [mas] não é tão de envolvimento como eu desejaria.</i>	<i>Procuramos fazer o melhor, atendendo à idade e à progressividade e à aprendizagem de conhecimentos e aquisição de valores.</i>
Envolvimento e compromisso	<i>Mas eu penso que hoje (...) temos consciência de que (...) não pretendemos doutrinar, não pretendemos a apologética: pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial na vida atual, que é um pensamento crítico.</i>	<i>Trabalhar com os alunos as ferramentas que lhes permitam ter esta visão e esta construção da realidade. E isso é claramente um envolvimento, não é?</i>	-
Transmissão	<i>Ora, do ponto de vista da transmissão da cultura e da transmissão da cultura cristã e da possibilidade das pessoas se abrirem (...) ao transcendente, a questão da simbólica é essencial. Portanto, é muito difícil conhecer o cristianismo sem o que é a influência do cristianismo na cultura e o que é a cultura cristã, sem conhecer o património e sem compreender a simbólica cristã.</i>	-	-
Construção	-	<i>A questão básica aqui está é uma questão, se quiseres, do estatuto epistemológico de uma disciplina deste tipo, que é chamada a mostrar como ela é, contribui, não só para a leitura do real (...), para a construção do real. E esse real pode ser também construído a partir do religioso. Portanto, mesmo um não crente não perde nada em saber que esse real pode ser construído a partir do religioso.</i>	<i>Os conhecimentos são importantes, naturalmente, mas como um indicador do desenvolvimento harmonioso de cada aluno, da sua motivação para a disciplina e da sua participação no processo dialogado de construção do conhecimento que é proposto pelo docente e acompanhado pelos colegas.</i>
Educação do caráter	-	-	-
Clarificação e informação	<i>Aquilo que é a experiência dos cristãos é oferecida como conteúdo. Não é oferecida como conteúdo, propondo uma prática.</i>	-	<i>Longe disso. Mesmo a própria catequese é, hoje, entendida como uma proposta, de conversão, certamente, mas dirigida à liberdade de cada um. (...) A escola, para merecer essa designação, deve ser um instrumento de construção da democracia e um espaço de procura da verdade.</i>
Prescrição e imposição	<i>Portanto, vamos, aliás, olhando para as metas e aquilo que elas pretendem dizer, a construção de uma visão sobre a qual a cosmovisão cristã católica, impõe.</i>	-	-
Liberdade e proposição	<i>Pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial na vida atual, que é um pensamento crítico.</i>	-	<i>Longe disso. (...) A escola, para merecer essa designação, deve ser um instrumento de construção da democracia e um espaço de procura da verdade.</i>
Desenvolvimento cognitivo	<i>Neste caso, a disciplina chama-se mesmo Educação Moral. A Educação Moral supõe que a pessoa aprende a avançar para estádios de desenvolvimento moral, portanto, de reflexão moral e de prática moral mais elevados, mais complexos, mais profundos.</i>	<i>Nós não podemos trabalhar temáticas para as quais os alunos estão minimamente, nem sequer é despertos, é capacitados, não é?</i>	<i>Como esta é uma disciplina que pretende favorecer o desenvolvimento moral dos alunos, teve-se sempre em conta as suas características psicológicas, isto é, a forma como veem a realidade, a experimentam e interpretam.</i>
Afeto e Ação	-	-	<i>Teve-se sempre em conta (...) aquilo que, em cada idade, têm para oferecer a um mundo progressivamente mais alargado, isto é, não só o seu potencial de mudança e amadurecimento mas as suas possibilidades de intervenção imediata.</i>

Tabela 11. EMH versus EMA (entrevistas).

Porém, subliminarmente e nalguns aspetos do discurso, seja em tom *admissivo* (E2), seja por *lapsi* discursivos, tanto E1 como E3 derivam algumas vezes para um discurso tendencialmente oposto ao que protestam assumir.

Em nota do investigador, que também foi o que aplicou as entrevistas e em acrescento às notas de contextualização avançadas antes, existe a perceção de um forte “efeito de pose” para afirmar aquilo que é “politicamente correto” em relação ao SE, sem deixar de se assumir a identidade confessional de EMRC. Muito raramente o discurso é em registo antinómico onde seria suposto haver polarização acentuada dos binómios (com exceções claras quando não seria expectável discurso diverso); existem claras derivas sejam elas para afirmar a identidade confessional, sejam por falta de conhecimento especializado de tipo curricular na educação **em** valores e **sobre o** religioso (diverso de uma educação **dos** valores e **do** religioso ou **da** religião), sejam para afirmar a relevância curricular e inclusiva de EMRC.

Assim, declara-se liberdade e autonomia na construção de valores, mas vem ao de cima a inculcação e a “imposição” de um modelo moral e religioso e refere-se um programa da ICR “a ministrar” (E1); fala-se de uma proposta identificada, mas o referencial moral aparece como “o caminho” (E3).

Eixo de análise EC versus ECI (Tabela 12)

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO		
	E1	E2	E3
Catequese/Pastoral	<i>Mas, nós podemos olhar em termos pastorais para esta Disciplina, como uma Disciplina de primeiro anúncio.</i>	<i>Até, por exemplo no 1º Ciclo, com a reorganização dos anos, quando damos conta, há um ano que até parece mais catequético do que era.</i>	-
Cultura laica	-	<i>O sítio onde estamos inscritos é a escola, não é a comunidade crente.</i>	-
Dimensão antro-po-religiosa	<i>A Igreja acha que é um valor para a pessoa e para a sociedade, ter a oportunidade de ouvir falar da presença de Deus.</i>	<i>O específico da Disciplina, já o disse, isso aparece claramente, é o religioso. E que objetivo dela é trabalhar a dimensão religiosa.</i>	<i>Também é gerador de paz e diálogo que a experiência religiosa e os diversos credos possam ser percebidos como um elemento essencial na construção da história coletiva e individual, tanto no passado como no presente, do mesmo modo na proximidade como nas culturas geograficamente distantes.</i>
Facto religioso	<i>O texto bíblico e muitos textos do Magistério, são peças da literatura e da cultura extraordinariamente importantes; não devem ser negligenciados.</i>		
Presença religiosa	<i>A nossa presença nos locais da sociedade, é, de humanização. (...) A Igreja acha que é um valor para a pessoa e para a sociedade, ter a oportunidade de ouvir falar da presença de Deus.</i>	<i>É importante dentro da sociedade que haja também uma perspetiva religiosa confessional.</i>	<i>Acreditamos que estando presentes na Escola temos de ser contributo colaborante e acrescentado para o projeto educativo de toda a Escola.</i>
Contributo cultural	<i>Eu acho que hoje é importantíssimo que as pessoas compreendam (...) que, pelo menos a cultura ocidental, não seria de maneira nenhuma aquilo que é sem o texto bíblico, e, muitas vezes, sem a ajuda do Magistério.</i>	<i>Mas, não! Não é, porque isso pode ser essencialmente o contributo que a Educação Moral e Religiosa Católica dá, também para a construção da tal sociedade e da tal cultura, não é?</i>	<i>Esse é também o serviço imprescindível que a Igreja quer prestar à educação em Portugal.</i>

Tabela 12. EC versus ECI (entrevistas).

Seguindo o processo de análise binomial:

- 1º binómio: E1 (“primeiro anúncio”) e E2 referem a dimensão catequético-pastoral do P-2014; E2 é o único a reforçar a laicidade, mesmo existindo derivas catequéticas; E3 está ausente nas duas categorias;
- 2º binómio: todos convergem na consideração de EMRC como abordagem da dimensão religiosa do homem, embora apenas E1 faça referência a factos de natureza religiosa (textos bíblicos e do Magistério);
- 3º binómio: todos convergem na perceção de que EMRC é presença religiosa da ICR na escola, entendendo essa presença como um contributo e um serviço prestado à sociedade e à cultura.

Algumas notas: neste eixo de análise parece não existir a perceção de que a presença da ICR na escola, se não tiver um currículo considerado necessário à sociedade e aos alunos todos, se configura como situação privilegiada face a outras confissões ou a nenhuma. Pode, de facto, tratar-se de um contributo, mas é necessário? Inclui todos? Apoia-se em factos? Ou mais parece uma oportunidade de catequese ou pastoral, de “primeiro anúncio”? E a sociedade entende como aprendizagem necessária às futuras gerações esse contributo cultural para uma educação integral? Nestes autores, volta a confirmar-se a declaração explícita de inscrição curricular da disciplina enquanto matéria *da escola*, mas está sempre patente uma conceção de *presença na Escola*. Em meu entender, está aqui presente algo já tratado no 1º Capítulo: EMRC como disciplina da Igreja presente na escola ou EMRC como disciplina da Escola para a qual a ICR tem competência epistemológica.

3.3.4. Opinião publicada dos autores: o dispositivo de análise (apresentação / interpretação de dados)

Dado que apenas 40% dos AA acederam contribuir para este estudo através de realização de entrevistas, houve necessidade de completar a recolha de dados na proximidade destas fontes privilegiadas. Quis a fortuna que esses complementos informativos estivessem publicados numa revista eclesialística (“Pastoral Catequética”, nº 31-32, de 2015) e fossem da autoria de membros da equipa redatorial: Cristina Sá Carvalho (CSC) e Juan Ambrosio (JA). Assim, tornou-se possível aumentar o volume de informação adequada aos objetivos e questões da investigação. Ademais, tratava-se de informação não prevista ou controlada pelo investigador, pelo que enriquecedora do

estudo: outras perspectivas e enquadramentos das suas próprias razões e oportunidade para cruzamento dos dados.

Como não se tratava (nem podia tratar-se), pois, de textos escritos no sentido deste estudo ou que procurassem dar resposta e tivessem por objetivo assuntos e questões que importavam a esta investigação, só se selecionaram as US pertinentes para as questões e objetivos da própria investigação. Assim, não foi possível respeitar até ao limite o princípio da exaustividade (Vala, 1986), dado existir informação “supérflua”. Também aqui não fazia qualquer sentido pôr questões de validação, uma vez que os textos analisados não foram escritos *ad hoc*, pelo que, quer as condições objetivas quer as subjetivas, sempre presentes numa entrevista, não tiveram lugar. Mas decidiu-se seguir uma metodologia analítica próxima da das entrevistas, embora confinada apenas às categorias dos eixos da análise teórica.

Como esclarecimento processual diga-se que para comodidade do trabalho de tratamento dos dados, os textos foram digitalizados em formato *PDF (Portable Document Format)* e feita a sua conversão em texto editável com o programa *OCR (Optical Character Recognition)*, respeitando a paginação original, concluindo este processo com uma verificação exaustiva do texto digitalizado em confronto com o texto publicado em papel. Sobre os textos editados foi feita uma primeira “leitura flutuante” sobretudo atendendo aos textos que suscitasse alguma ressonância para os objetivos e as questões de investigação.

Por analogia e para análise dos dados entendi que os dois textos deveriam ser considerandos como unidades de contexto, mas, por reserva, sem correlação direta com os mesmos protagonistas em situação de entrevista. Os instrumentos usados são idênticos aos das entrevistas e também, pelas razões já explicadas, se fez uma análise de frequências das repetições (Tabela 13).

Repare-se que JA apresenta muitas ausências (9) ou frequências menores em relação a CSC, com apenas 3 ausências. A tendência geral de serem mais as repetições em CSC, tem uma exceção: a importância do afeto no desenvolvimento moral e, sobretudo, num desenvolvimento moral que leve à ação (K2). Por outro lado, há ausências comuns em B1 (currículo de exclusão), F2 (educação moral relativista e neutralista) e M2 (abordagem ao facto religioso). Interessante verificar que no outro termo do binómio, ambos se aproximam na conceção da inclusão, mas distanciam-se tanto em relação ao carácter

doutrinário *absoluto*, como em relação à prevalência do desenvolvimento cognitivo (moral), sendo a acentuação maior em CSC.

UNIDADES DE CONTEXTO	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
TOTAL US	8	5	0	5	8	9	12	9	7	1	9	0	5	10	5	4	1	6	5	5	6	12	5	4	8	0	8	9
Fa –CSC	5	3	0	2	6	5	8	6	7	1	7	0	3	5	5	2	1	5	3	1	6	3	5	1	6	0	6	5
Fr –CSC	62,5	60,0	0,0	40,0	75,0	55,6	66,7	66,7	100	100	77,8	0,0	60,0	50,0	0,0	50,0	100	83,3	60,0	20,0	100	25,0	100	25,0	75,0	0,0	75,0	55,6
Fa –JÁ	3	2	0	3	2	4	4	3	0	0	2	0	2	5	0	2	0	1	2	4	0	9	0	3	2	0	2	4
Fr –JA	37,5	40,0	0,0	60,0	25,0	44,4	33,3	33,3	0,0	0,0	22,2	0,0	40,0	50,0	0,0	50,0	0,0	16,7	40,0	80,0	0,0	75,0	0,0	75,0	25,0	0,0	25,0	44,4

Tabela 13. Repetição das US, por autor.

Agora, a análise mais detalhada, por cada eixo de análise e em registo binomial.

Eixo de análise FR versus FPS (Tabela 14)

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO	
	CSC	JA
Confessionalidade	<i>[EMRC tem um] caráter religioso e confessional,</i>	<i>Essa leitura [da realidade e da sociedade é feita] a partir de uma proposta concreta, o cristianismo/catolicismo.</i>
Laicidade	<i>Acredita também olhar a EMRC como uma disciplina que está na Escola para perseguir as finalidades da própria Escola, sem perder o que lhe é específico</i>	<i>Explicitar a consciência que existiu na realização do Programa de que o ponto de partida por que estamos na escola, é a cultura e não a fé.</i>
Exclusão	-	-
Inclusão	<i>No fundo, trata-se de, com os nossos alunos, evitar a indiferença religiosa, e que, qualquer que seja a posição que eles tomem do ponto de vista da sua religiosidade, que o façam de uma forma fundamentada e que aprendam a agir com responsabilidade e coerência.</i>	<i>Deste modo, a partir da minha identidade crente, e sem nada ceder, posso verdadeiramente contribuir para que todos aprendamos a viver juntos e a construir com os outros um mundo diferente.</i>
Inculcação e modelação religiosa	<i>Os professores não se deverão sentir instados a ensinar a sua visão da mensagem cristã, mas devem ser ajudados a ensinar a integralidade e a qualificação específica da mensagem cristã tal e qual como o professor de qualquer outra disciplina faz relativamente àquilo que é o objeto e o método da disciplina que lhe foi entregue para ser lecionada.</i>	<i>Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho, julgo que também deste modo é possível formular a missão que a disciplina de EMRC tem de levar a cabo.</i>
Clarificação religiosa	<i>Qualquer que seja a posição que [os alunos] tomem do ponto de vista da sua religiosidade, que o façam de uma forma fundamentada e que aprendam a agir com responsabilidade e coerência.</i>	<i>A partir da vida pessoal, da vida da sociedade e da história, convidam-se os alunos a fazer uma leitura religiosa dessas mesmas realidades, porque elas também podem ser lidas e edificadas a partir dessa perspectiva.</i>

Tabela 14. EC versus ECI (por autor).

Ambos apresentam discursos convergentes na assunção da confessionalidade de EMRC e sua inscrição na escola laica e inclusiva. Daí também não abordarem sequer a possibilidade de EMRC ser excludente, pois afirma-se a inclusão/abertura a todos, independentemente das suas crenças ou opções religiosas. Mas no binómio mais orientado para os processos, aproximam-se na inculcação e da modelação, seja pelo ensino da “integralidade e qualificação específica da mensagem cristã” (CSC), seja pela formação de pessoas e edificação da sociedade “a partir do coração do Evangelho” (JA). De forma oposta, também convergem na declaração de se tratar de um processo de clarificação religiosa, “qualquer que seja a posição” dos alunos (CSC), ou pelo *convite* a uma leitura religiosa da realidade (JA).

A meu ver, é clara a apologia da inscrição curricular de EMRC, com o reforço da sua identidade confessional inserida numa escola laica e inclusiva. Mas, no processo de formação pessoal e social (e religiosa), aproximam-se quer da inculcação e modelação, quer da clarificação. Há alguns desequilíbrios não resolvidos no discurso.

Eixo de análise EMH *versus* EMA (Tabela 15)

Quanto a este eixo de análise, temos:

- 1º binómio: há convergência na conceção de um programa definido que “EMRC tem de levar a cabo” (JA), tendo simultaneamente em conta os *problemas sociais e situações reais* (CSC); indicia-se um equilíbrio entre a *orientação “académica”* prescrita e os contextos;
- 2º binómio: apenas CSC refere a facultação de “elementos de estruturação programática bem definidos”, mas depois entende que os alunos devem aprender a agir com responsabilidade e coerência, articulando objetividade e subjetividade;
- 3º binómio: convergência absoluta na ausência do relativismo e do neutralismo; a tónica assenta na assimilação de conteúdos (CSC), “desde o coração do Evangelho” (JA);
- 4º binómio: repetindo US, convergência quanto ao acatamento e conformação com os conteúdos a ministrar; mas, simetricamente, CSC refere a promoção do “envolvimento dos alunos nos próprios processos educativos”, enquanto JA diz que EMRC é contributo para a formação de pessoas; mas “*mais de acordo com o sonho de Deus*” (Itálico do investigador); surgem, pois, incongruências entre os polos do binómio talvez por provável desconhecimento do sentido dos sintagmas *youngianos*;
- 5º binómio: CSC refere os dois polos: a lógica da transmissão como “tradução” assimilável do conhecimento científico pelos alunos, com uma “construção” com vista à “harmonia pessoal” e à “verdadeira autonomia”; JA apenas refere o contributo para a construção de uma história pessoal;
- 6º binómio: a situação repete-se com CSC que toca nos dois polos, referindo a estruturação do “agir ético e moral a partir de uma matriz”, embora depois indique processos de clarificação e informação para ajudar ao desenvolvimento e estruturação de uma posição pessoal face ao religioso; JA cinge-se só a estes processos clarificativos e informativos que facultem “critérios de discernimento”;

- 7º binómio: ambos convergem na afirmação simétrica dos dois termos do binómio: temos um programa com identidade confessional, mas “aberto a formas diversificadas de apropriação, sentido e exercício da liberdade” (CSC) ou funcionando como leitura da realidade e proposta de ação (JA);

- 8º binómio: apenas CSC refere o “desenvolvimento de competências de estruturação moral” que articula com a cognição e os afetos e emoções, com vista à “participação social”; JA aponta para a “ação/transformação da vida e da realidade”.

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO	
	CSC	JA
Universalidade unívoca	<i>Parte, pois, de um Programa a ministrar</i>	<i>Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho, julgo que também deste modo é possível formular a missão que a disciplina de EMRC tem de levar a cabo.</i>
Contextualização plural	<i>Não se afastar dos problemas sociais e das situações reais, interesses e experiências dos alunos, equilibrando a orientação “académica” do Programa e a sua complexidade conceptual com a pluridisciplinaridade das abordagens, a interdisciplinaridade subjacente a muitos conteúdos e aos modelos de ensino elencados, próprios da busca de enquadramento e de resolução dos problemas tratados.</i>	<i>Com efeito, sabemos que um número crescente de pessoas que vivem na nossa sociedade, não só pensam de uma maneira diferente da nossa, como acreditam de uma maneira diferente. (...) A este nível coloca-se, por exemplo, o desafio do diálogo inter-religioso.</i>
Objetividade moral	<i>Um outro propósito foi o de melhorar a planificação, a lecionação e a assimilação de conteúdos, facultando elementos de estruturação programática mais definidos.</i>	-
Subjetividade moral	<i>No fundo, trata-se de, com os nossos alunos, evitar a indiferença religiosa, e que, qualquer que seja a posição que eles tomem do ponto de vista da sua religiosidade, que o façam de uma forma fundamentada e que aprendam a agir com responsabilidade e coerência.</i>	-
Doutrina absoluta	<i>Um outro propósito foi o de melhorar a planificação, a lecionação e a assimilação de conteúdos.</i>	<i>Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho.</i>
Relativismo e neutralismo	-	-
Acatamento e conformação	<i>A lecionação e a assimilação de conteúdos, [faculta] elementos de estruturação programática mais definidos</i>	<i>Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho.</i>
Envolvimento e compromisso	<i>Promover o envolvimento dos alunos nos próprios processos educativos.</i>	<i>Com a nossa disciplina queremos contribuir para a formação de pessoas diferentes que sejam capazes de construir uma história diferente, mais humana e mais fraterna, mais de acordo com o sonho de Deus, deixem-me dizer assim desta maneira.</i>
Transmissão	<i>Tendo sempre presente a lógica da transmissão adequada à idade dos alunos, isto é, a combinação do conhecimento científico relativo aos conteúdos possíveis e apropriados, com o conhecimento pedagógico geral (...) e o conhecimento pedagógico dos conteúdos (como é que o conhecimento científico deve ser «traduzido» para se tornar assimilável pelos alunos sem perder a sua validade científica).</i>	-
Construção	<i>é a de uma educação que se preocupa primordialmente com a harmonia pessoal, com a verdadeira autonomia, que se empenha na construção progressiva e articulada do racional e do volitivo, do afetivo e do emocional, do moral e do espiritual e que capacita para a participação social</i>	<i>Dito de outro modo, com a nossa disciplina queremos contribuir para a formação de pessoas diferentes que sejam capazes de construir uma história diferente, mais humana e mais fraterna, mais de acordo com o sonho de Deus, deixem-me dizer assim desta maneira.</i>
Educação do carácter	<i>A (...) disciplina de EMRC atua no sentido de “estruturar o agir ético e moral a partir de uma matriz”: “configurar o ser humano em Cristo”, na ideia de que “não há plenitude em Deus contra a plenitude humana”.</i>	-
Clarificação e informação	<i>É importante, para o desenvolvimento, o diálogo, a paz social, que as pessoas aprendam a estruturar uma posição, crente ou não, do fenómeno religioso.</i>	<i>O que pretendemos, então, é também dar aos nossos alunos critérios de discernimento e desenvolver as competências e capacidades necessárias que possibilitem e permitam a essa transformação da sociedade e da sua vida.</i>
Prescrição e imposição	<i>Parte, pois, de um Programa a ministrar</i>	<i>Formação das pessoas, edificação da sociedade a partir do coração do Evangelho.</i>
Liberdade e proposição	<i>Esta é uma visão que traz hoje a psicologia da religião à pedagogia da fé, com uma racionalidade menos racionalista, mais aberta a formas diversificadas de apropriação, sentido e exercício da liberdade que são próprias do ser-se maduro de acordo com a idade em que se está.</i>	<i>Mas o objetivo não é só fazer uma determinada leitura da sociedade, da vida e da história é mais do que isso, é mesmo muito mais, atrever-me-ia a dizer, propondo e possibilitando uma intervenção nessas realidades na linha da sua transformação.</i>
Desenvolvimento cognitivo	<i>O desenvolvimento de competências de estruturação moral favorece a maturidade moral.</i>	-
Afeto e Ação	<i>Uma educação que se preocupa primordialmente com a harmonia pessoal, com a verdadeira autonomia, que se empenha na construção progressiva e articulada do racional e do volitivo, do afetivo e do emocional, do moral e do espiritual e que capacita para a participação social.</i>	<i>A leitura e a ação/transformação da vida e da realidade pertencem ao âmbito das finalidades da disciplina.</i>

Tabela 15. EMH versus EMA (por autor).

Nota-se aqui, sobretudo em CSC a tentativa de articular autonomia e heteronomia, embora a tónica derive mais para um cumprimento do programa com adequações circunstanciadas e contextualizadas. Em JA parece mais claro um pendor para a autonomia, embora com uma inequívoca identidade programática declarada. Por vezes algumas tentativas de conciliação parece resultarem mais do que outras, noutros casos parece haver a defesa ou assunção de polos mais extremados. Talvez, como se avançou acima, decorram estas incongruências e incoerências de algum alheamento sobre o debate curricular em relação à educação em valores, a alguma linguagem específica dos estudos curriculares epistemologicamente sustentada, ou então, porque o que presidiu à construção dos textos foram objetivos que serão alheios a esta investigação. Mas é incontornável verificar que, por detrás dos discursos, existe(m) alguma(s) conceção(ões) curricular(es) sobre a educação moral que podem apenas funcionar em termos intraeclesiais, mas não tanto no debate público e académico especializado.

Eixo de análise EC versus ECI (Tabela 16)

Quanto a este eixo de análise, temos:

- 1º binómio: “fomos construindo uma perspetiva pedagógica (...) centrada nos estudos bíblicos e na catequese bíblico-existencial” que o programa deveria refletir (CSC): eis uma visão muito clara da dimensão catequético-pastoral do P-2014, mesmo que, paradoxalmente, se afirme que EMRC “está na Escola para perseguir as finalidades da própria Escola” [que são laicas]; JA põe o acento no discurso cultural, “porque estamos na Escola [*presença*], é a cultura e não a fé”, o ponto de partida; a conceção de CSC não se compreende do ponto de vista da conciliação de campos quase antitéticos;
- 2º binómio: convergência dos autores na conceção da dimensão antro-po-religiosa como dimensão estrutural do humano; há também convergência na ausência da categoria do facto que, sendo de boa *diplomacia* (Debray, 2002b), evita a deriva cultural ou a tentação proselitista;
- 3º binómio: ambos convergem na expressão *presença* e procuram compaginar esta conceção com a de *contributo* para a “construção do bem comum” e para as necessidades dos alunos (CSC) ou para a “construção da sociedade e da pessoa” (JA).

Denota-se aqui uma conceção de EMRC como pertença da ICR e não da Escola, como corpo estranho ao currículo escolar e que introduz nesse currículo laico e inclusivo

um conjunto de aprendizagens que lhe são estrangeiras e exteriores e importam apenas a uma instituição e a parte da sociedade.

CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEXTO	
	CSC	JA
Catequese/Pastoral	<i>Também fomos construindo uma perspetiva pedagógica que correspondesse ao crescente interesse cultural pela leitura da Bíblia, ao desenvolvimento da formação de leigos e do laicado adulto centrada nos estudos bíblicos e na catequese bíblico-existencial, experiências que achamos que o Programa também devia refletir, privilegiando uma resposta de fundamentação dos conteúdos a partir do texto bíblico.</i>	-
Cultura laica	<i>Olhar a EMRC como uma disciplina que está na Escola para perseguir as finalidades da própria Escola.</i>	<i>Explicitar a consciência que existiu na realização do Programa de que o ponto de partida, porque estamos na escola, é a cultura e não a fé</i>
Dimensão antropo-religiosa	<i>Também recorda que a perspetiva cristã de pessoa humana é uma perspetiva de desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser.</i>	<i>É fundamental e indispensável, nesta tarefa, ter bem presente a dimensão religiosa do ser humano</i>
Facto religioso	-	-
Presença religiosa	<i>[Lecionar EMRC é a] vocação de ser presença da Igreja nas escolas de todo o país.</i>	<i>Estamos e queremos estar presentes na escola.</i>
Contributo cultural	<i>Esse percurso considerou como fatores nucleares a sociedade (aquilo que é a sociedade portuguesa hoje e o contributo de construção e de bem comum que esta disciplina pode dar à sociedade), a correção e o aprofundamento dos conteúdos científicos provenientes da teologia, das ciências da religião, e as necessidades dos alunos em termos intelectuais, emocionais, sociais, morais e religiosos, de acordo com a sempre sublimável visão integral da pessoa.</i>	<i>Deste modo, o que faço a partir da disciplina de EMRC é possibilitar aos alunos esse itinerário, ajudando-os a descobrir que a vida, a sociedade e a história também podem ser narradas, para utilizar outra categoria, a partir da dimensão religiosa. Não levar a sério esta possibilidade é, para mim, correr o grave perigo de hipotecar, um dos grandes contributos que a disciplina pode e deve dar para a construção da sociedade e da pessoa (de novo os dois polos) e, conseqüentemente, não desempenhar na totalidade a missão que lhe compete desempenhar.</i>

Tabela 16. EC versus ECI (por autor).

3.3.5. Conclusões da análise: o “olhar” do investigador

Chegou agora o momento de organizar a articular a informação e interpretação feitas parcialmente, no sentido de sistematizar e remeter para as questões da investigação e respetivos objetivos, em registo de leitura intratextual pelo cruzamento das unidades de contexto, na (cor)relação de todas. Procurou-se, pois, descrever os pressupostos teóricos e os processos de decisão para explicitar as conceções curriculares que presidiram às decisões e como foram mobilizados os conceitos curriculares.

Existe no discurso dos AA um **currículo subjacente** às suas conceções, mais ou menos claro e explícito. De facto, configura-se num conjunto de aprendizagens consideradas necessárias e significativas que foram selecionadas e foram intencionalmente estruturadas. Mas surge a questão: essas aprendizagens são consideradas como socialmente necessárias à realização pessoal e à garantia do direito à educação dos futuros cidadãos e à perduração da sociedade e cultura que ela comporta; ou, de forma parcial essas aprendizagens são consideradas necessárias apenas à perduração e missão da ICR, enquanto grupo social, ou seja, apresentam-se como intencionalidade proselitista, perseguindo objetivos particulares (confessionais) que podem não coincidir com os interesses sociais generalizados, mais alargados e que podem ser diversos?

Transparece a convicção de que existe um currículo latente, mais de natureza religiosa do que moral (ressalvando novamente que uma religião qualquer implica um determinado ordenamento moral). O que me leva a reafirmar a existência de um discurso *de dicto*, um discurso *de facto* e um *discurso implícito*. Concretizando. Em lado algum se afirma que EMRC pretende endoutrinar, catequizar (excluindo assim os não crentes), prescrever e *impor* um conjunto de valores que assume como universais. Antes se declara a intencionalidade curricular da inclusão e abertura a todos, mesmo não crentes e que a confessionalidade é uma mais valia identitária e clarificadora do contributo que ICR dá à sociedade para a formação e educação dos futuros cidadãos.

Mas *de facto*, através de alguns lapsos discursivos, frases soltas, deteta-se um discurso não tão *laico* assim, menos clarificador ou propositivo como de resto transparece das declarações das entrevistas e dos textos publicados e se evidencia na categorização e codificação. Parece, pois existir uma *forma mentis* e uma ação *de re* que se visibiliza, apesar da afirmação positiva do cumprimento de todos as prescrições e orientações do ME, de forma desajustada aos pressupostos explicitados, por vezes, contraditória.

Este *discurso implícito* deixa passar a seguinte mensagem: a presença de todos os alunos na escola é uma oportunidade para se aproximar EMRC de uma forma de catequese, se dar a conhecer a todos a doutrina, explicar os sacramentos, seguir o ritmo do calendário litúrgico, ou seja e em expressão minha, há sempre a tentação velada ou sussurrada de *aproveitar quem está no pátio da escola e possa ter fugido do adro da igreja*, numa lógica de ocupação de espaços e de tempos que, de alguma forma, podem indiciar um privilégio que mais nenhuma instituição da sociedade tem (mesmo ao abrigo da Lei da Liberdade Religiosa), perseguindo finalidades afirmadas publicamente como *escolares* [curriculares], mas endoutrinadoras e catequético-pastorais.

“Também fomos construindo uma perspetiva pedagógica que correspondesse ao crescente interesse cultural pela leitura da Bíblia, ao desenvolvimento da formação de leigos e do laicado adulto centrada nos estudos bíblicos e na catequese bíblico-existencial, experiências que achamos que o Programa também devia refletir, privilegiando uma resposta de fundamentação dos conteúdos a partir do texto bíblico” (Carvalho, 2015, p. 46).

Portanto caberá perguntar se o currículo que decorre das conceções curriculares dos AA se configura como currículo efetivo, integrador, inclusivo, socialmente pertinente e necessário. A meu ver, os dados mostram tendencialmente haver explicitações de uma intencionalidade curricular latente que importam mais à ICR do que à sociedade. Como já se viu, denotam-se contradições onde se esperaria encontrar articulações, mesmo que

tensionais. Ou seja, detetam-se derivas para um dos extremos binomiais que, no limite, explicitam a intencionalidade curricular restrita de ICR mais próxima da catequese ou da pastoral. Há um reforço da identidade religiosa em relação à pertinência e relevância da formação pessoal e social, da heteronomia moral em relação à autonomia e liberdade, da dimensão cultural em relação ao cultural e integrador. Percebe-se uma intencionalidade curricular declarada de se tratar de um currículo de envolvimento, mas as entrelinhas dos discursos deixam perceber uma efetiva prescrição curricular para crentes, um currículo de acatamento, para me socorrer de pedagogemas *youngianos* (Young, 2010a; 2011).

Aprofundando, pode pôr-se aqui a questão da inclusão de todos (crentes, não crentes, de outras religiões e credos), que não parece estar garantida pelas concepções curriculares que transparecem das entrevistas e dos textos autorais. Não parece haver uma justificação curricular de natureza inclusiva e *universalista* nos assuntos ou temas selecionados, sobretudo a partir das explicações dadas para as alterações ínsitas neste P-2014 em relação aos anteriores. Ou seja, e sob o olhar enquadrado pela teoria curricular antes perfilhada pelo investigador: na concepção dos autores e decisores do P-2014 há um conhecimento pertinente e relevante para a sociedade de hoje no seu todo? Que conhecimento novo e necessário traz ao currículo que se quer para todos? Que tipo de sociedade espelha e pretende construir? Existe de facto uma educação para a liberdade e clarificação de valores ou um currículo de acatamento moral e conceptual ou aparece como um conjunto fixo e universal de valores que efetivamente se pode traduzir em heteronomia moral? Procurou um currículo cultural e integral ou permeado de moralismos, ritmos litúrgicos, temáticas confessionais e metodologias catequético-pastorais?

Embora aqui e em termos analítico-expositivos a reflexão pareça estar estruturada em disjuntiva mutuamente excludente (ou/ou), alerta-se para a intencionalidade da investigação se estruturar sempre numa articulação tensional entre polos ou termos em confronto. Recorde-se que a questão matricial passa por aqui: o confessional identitário, porventura não inclusivo *versus* o curricular laico que deve integrar todos.

Socorrendo-me da opinião do entrevistado E2, os dados podem suscitar o seguinte comentário sobre a prevalência da lógica curricular (EMRC é uma disciplina *da Escola*, cuja competência conteudinal é da ICR) ou uma lógica confessional identitária e doutrinal (EMRC é uma disciplina de *presença da ICR na Escola*):

“Prevaleceu, digamos assim, um diálogo entre essas duas lógicas: nalguns momentos... predomina uma; noutros momentos, predomina, predomina outra... (...) Temos a consciência que se trata de duas lógicas (...) O “C” do “católico” não é um... está lá! E, portanto, quer dizer, não

podemos desfigurar no sentido de que isto agora poderia ser outra coisa qualquer. Agora! O “C” do “católico” não, não pode ser exclusivo de modo que não seja uma proposta para todos, não é? (...). Há coisas no cristianismo (...) que a pedra de toque é a **tensão**. Há uma tensão. E a nossa tendência muitas vezes na tensão é: (e quando fazemos) optar por um lado ou por outro; e quando fazemos isso é (geralmente o que fazemos é): sublinhamos um polo em detrimento do outro. A pedra de toque, do meu ponto de vista, está aí: a assumir a tensão. Talvez esta seja uma das áreas onde nós temos que assumir a tensão, não é?, de que há uma parte que é da nossa identidade... (E2, B7, R732. Destaque meu).

Tem-se, pois a questão da tensão, qual *leitmotiv* que percorre todo este estudo. E assim se podem gerar desequilíbrios e derivas na concretização de um projeto de currículo configurado pelo P-2014. Quer ao nível do conhecimento curricular especializado, quer ao nível dos conceitos prescritos, quer ao nível dos métodos e processos de ensino e de aprendizagem, quer ao nível das decisões e suas razões. De facto, nota-se um pendor mais para o religioso do que para a esfera da moral (mesmo reafirmando o investigador que daquela decorrem sempre imperativos, normas e orientações para esta). E ainda, note-se que os níveis de convergência/divergência entre os protagonistas não são lineares nem uniformes, mesmo que seja elevado o seu grau de aproximação. Há, pois derivas ao nível do discurso formal entre posições mais articuladas e mais extremadas decorrentes, por exemplo, da admissão declarada de que algumas fragilidades estão patentes no P-2014 ou de sustentações com base na confessionalidade, para justificar eventuais inconsistências e fragilidades curriculares.

Estas derivas estão bem patentes na análise de frequências feita quanto a repetições, sobreposição de campos de análise e dificuldades de focalização nos assuntos em discussão, onde se recorre bastantes vezes a senso comum ou sememas de outros campos epistemológicos. Estas fragilidades discursivas também estão vinculadas à ausência de formação especializada dos autores e decisores, ainda que com forte experiência na formação inicial de professores de EMRC ou em responsabilidades assumidas em órgãos eclesiais coordenadores deste corpo docente. A distância em relação a conhecimento curricular mais específico evidencia-se nas muitas categorias vazias, que também podem traduzir irrelevância atribuída ao seu significado pelos entrevistados que se focalizaram mais em lateralidades no discurso. O frequente “saltitar” entre diferentes níveis de reflexão ou mesmo entre diferentes eixos de análise ou entre diferentes enfoques, revela ainda mais a não focagem do discurso. Os lexemas usados pelo entrevistador/investigador parece serem entendidos na base do senso-comum ou então é-lhes atribuída uma semântica curricular enquadrada em diferentes paradigmas teóricos e racionalidades curriculares (o mesmo lexema é usado indiferentemente num contexto de racionalidade

técnica ou num contexto de racionalidade crítica, por exemplo). Os dados evidenciam dificuldades estruturantes ao nível do pensamento curricular, contradições entre o declarado e o efetivamente prescrito e a natureza da melhoria pretendida com o P-2014.

Que razões se poderá avançar para perceber este quadro multifacetado?

- começando pela forma de recrutamento dos AA: equipa selecionada e constituída de acordo com conhecimento pessoal e confiança institucional, na experiência profissional e em formação geral e não na competência científica e profissional assente em conhecimento especializado sobre currículo e desenvolvimento curricular; das declarações feitas evidencia-se como matriz inicial dos procedimentos, o conhecimento pessoal(izado), o “rosto” de alguém, para lá dos créditos requeridos para a tarefa; se o procedimento tem sentido em termos de responsabilidade institucional (EMRC é confessional) para a organização e arranque e coordenação dos trabalhos, ou mesmo para a supervisão da concetualidade teológico-moral católica, os aspetos técnicos de natureza curricular também deveriam ser assumidos por especialistas desta área;

- quanto aos fundamentos curriculares: a equipa manifesta uma perceção das questões curriculares muito baseada no senso comum, muito dependente de documentos e de literatura eclesiástica, sendo a literatura especializada e o quadro teórico residuais;

- relativamente a inconformidades com as orientação do ME, os entrevistados invocam frequentemente a especificidade confessional de EMRC, não estruturando o trabalho desenvolvido em estudos de natureza teórico-curricular, quanto às questões que envolvem a educação em valores, por exemplo;

- quanto ao currículo e aos elementos de desenvolvimento curricular fica a perceção de que eles são usados indiferentemente das racionalidades que os informam; melhor dizendo: tanto se usa o mesmo termo para designar coisas diferentes (confusão entre metas e competências, ou conteúdos e recursos, por exemplo), como se usam palavras diferentes para dizer a mesma coisa (uso dos termos escolar e curricular para designar o último pedagogema);

- são patentes as problemáticas latentes sobre a articulação entre a identidade confessional e a laicidade curricular: o diálogo tensional presente ao nível da conceção e formulação do currículo e do seu desenvolvimento ao nível macrocurricular, com inerentes confusões e sem distinção clara dos campos, decorre de todos os discursos; como se prevê a inclusão

de todos num currículo dependente de uma adesão pessoal a nível religioso ou *ideo-lógico*?

- fica a percepção de uma lógica organizacional descendente e aplicativa que encara os professores como executores curriculares, com liberdade para fazerem reajustes mais de natureza circunstancial do que curricular; ou seja, o currículo apresenta-se mais, na percepção dos AA como um plano a cumprir, à prova de professor e de contexto, do que uma orientação para as aprendizagens que se pretende que todos adquiram.

Concluindo: as conceções, decisões, mobilização de conceitos curriculares e intencionalidade existem, mas correm o risco, por deriva *ideo-lógica* e não consideração de saber especializado ou por intencionalidade não dita e confinada aos interesses da ICR e suas percepções daquilo que é importante em educação, correm o risco de se tornarem irrelevantes para o sistema educativo e se reduzirem a uma tolerada presença da ICR na escola ao abrigo e nos termos concordatários.

3.4. As percepções dos professores: apropriação e implementação / operacionalização contextualizadas (focagem microcurricular)

Outra das questões orientadoras do estudo era saber que de que forma o currículo inscrito no P-2014 se concretiza nas escolas a fim de “explicitar as formas e os processos como o currículo enunciado vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado em contexto local, a nível microcurricular”. Como foram mobilizados os conceitos curriculares? Como o apropriam, contextualizam, atualizam (de “tornar em ato”) e realizam (de “tornar real”) os professores? Naturalmente, sendo eles quem está no “terreno”, onde tudo acontece, são a fonte privilegiada (Afonso, 2014) para obter estas informações. Com este propósito, outras perguntas e objetivos complementares despontaram, acerca dos professores.

- Como se processou o seu primeiro contacto com o P-2014?
- Que percepções ou preocupações têm acerca da conformidade ou coerência entre as orientações do ME e da CEP e as opções e decisões patentes no P-2014?
- Que conhecimento especializado mobilizaram para entender as alterações curriculares entre o P-2007 e o P-2014?

- Como se apropriam do currículo vertido no P-2014, tendo por horizonte a tensão entre a confessionalidade de EMRC e a laicidade da instituição escolar?
- Que representações fazem das tensões FR vs FPS, EMH vs EMA, EC vs ECI?
- Como representam os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular inscritos no P-2014?
- Como articulam o “nível do **prescritivo nacional** [uniforme] e o nível **significativo contextual** [e flexível]” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 28)?
- Que decisões curriculares tomam para implementar / operacionalizar ao nível microcurricular, o P-2014: cumprindo de forma mecânica o programa imposto, tendo por referencial a racionalidade técnica, tornando-se bons executores de manuais (Pacheco, 1996), ou assumindo decisões curriculares (Roldão, 1999a; 1999b; 2000; 2003a; 2009), operacionalizando o P-2014 e adequando o currículo nele explicitado ao seu contexto de trabalho curricular (sociedade, tipologia de alunos, projeto educativo)?
- Como concretizam o método “existencial-hermenêutico” no trabalho de contextualização curricular, nomeadamente quando têm diante de si alunos de diferentes anos de escolaridade?

Consequentemente, procurei perseguir os seguintes objetivos complementares:

- descrever a forma como os professores contactaram com o currículo prescrito pelo P-2014;
- identificar as suas perceções e/ou preocupações acerca da conformidade/ coerência entre as orientações do ME e as opções e decisões patentes n P-2014;
- perceber como identificam e confrontam as prescrições e orientações do DGC e da CEP com o conteúdo do P-2014;
- descobrir que conhecimento especializado mobilizaram para entender as alterações curriculares, entre o P-2007 e o P-2014, na organização e sequenciação das unidades letivas;
- explicitar as suas dificuldades em compreender e compaginar um programa confessional com as exigências de um currículo prescrito para todos;
- compreender as suas representações sobre as tensões FR vs FPS, EMH vs EMA, EC vs ECI;

- compreender como representam os conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular inscritos no P-2014;
- caracterizar formas e procedimentos de decisão curricular, no processo de implementação/operacionalização do P-2014, em cada contexto;
- aclarar processos de distinção entre a catequese ou a pastoral e o ensino curricular, no uso do método “existencial-hermenêutico”;
- comparar as formas de operacionalizarem o currículo do P-2014, com alunos de diferentes anos de escolaridade, numa mesma turma (questão aberta).

Importa, no sentido de clarificar os *pedagogemas* usados, algum acerto conceptual. Com Maria do Céu Roldão (Roldão, 2003a), entendo por *apropriação* a percepção dos professores sobre o currículo, desde o seu contexto e tendo em conta a sua idiossincrasia: história pessoal, formação, interesses.... Por *implementação* (Gaspar & Roldão, 2007), enquadrado a técnica “mecânica”, mais ou menos competente, como os professores executam o currículo. Por *operacionalização* (Ibidem), já numa linha socioconstrutivista, concebo o modo de os professores gerirem as aprendizagens curriculares efetivas, após decisões tomadas ao nível microcurricular. Não os entendo aqui como sinónimos, mas como três dimensões ou mo(vi)mentos de uma única e contínu(ada) passagem do currículo prescrito ao currículo realizado, de forma sucessiva, concatenada, intencionalizada. São momentos que se cruzam, interpenetram, articulam e co-operam (a imagem da meada no Perfil dos Alunos é sugestiva da complexidade desta passagem – Oliveira Martins & ali., 2017).

3.4.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do questionário, validação e aplicação

Ao auscultar professores, deparamo-nos com uma “amplitude de campo” com elevado número de sujeitos e diversidade de contextos, podendo recolher-se uma grande quantidade de informação sobre suas percepções e representações (Amado, 2014), opções, decisões e estratégias de ação, sem esquecer eventuais expectativas, resistências, críticas e até discordâncias. Para isso é necessário recorrer à quantificação, com métodos e técnicas apropriados à recolha e tratamento de dados (Afonso, 2014). O questionário foi o instrumento metodológico que viabilizou a tarefa e facilitou o equilíbrio entre a densidade do pormenor (o currículo prescrito e corporizado no P-2014 e a informação qualificada

dos autores e decisores) e a extensão da “realidade vivida”, através da expressão livre das opiniões próprias, mesmo que condicionadas por determinadas questões (Amado, 2014), por aqueles a quem é cometida profissionalmente a tarefa de ensinar, entendido como fazer aprender (Roldão, 2000). Nesta dimensão da investigação interessava avaliar frequências e tendências, no sentido de proporcionar uma visão da realidade e fornecer perspectivas, complementando assim outros dados qualitativos (com incursões quantitativas) recolhidos e facilitando a interpretação.

Focalizei-me, pois no nível microcurricular⁷³: como é que os professores de EMRC se apropriam e como representam nos seus contextos o currículo prescrito no P-2014; que decisões curriculares tomam ao nível da programação e gestão do P-2014, em função do contexto em que se situam e da forma como interiorizam as orientações macrocurriculares; de que forma reportam e representam neste questionamento as suas ações no plano microcurricular. São eles os sujeitos com conhecimento ou informação que importa recolher, que têm um quadro de valores, preferências, convicções e atitudes que podem determinar a sua ação em contexto (Tuckman, 1978, *apud* Afonso, 2014).

Tendo em conta que não se iria aplicar um questionário existente e validado, mas um construído *ad hoc*, elaborou-se uma tabela de especificações (Afonso, 2014), com blocos de questionamento alinhados com os eixos de análise da investigação e em articulação com as entrevistas feitas aos autores e decisores curriculares, por forma a permitir posterior triangulação de dados que proporcionasse mais finas análises, interpretações e conclusões mais sustentadas. Assim, a estrutura do questionário foi organizada, para além dos habituais elementos iniciais de apresentação e explicativos quanto aos objetivos do estudo, instruções de preenchimento, garantias de confidencialidade e termo de consentimento voluntário, numa tabela de especificações (Tabela 17) inspirada em Afonso (2014), por campos / objetivos da pesquisa (1ª coluna), por blocos / tópicos substantivos (2ª coluna), por tipos de proposições e por formato das respostas⁷⁴.

Concretizando melhor. A sequência dos blocos/tópicos substantivos (2ª coluna) teve por referencial a estrutura do questionamento das entrevistas feitas aos AA, alterando obviamente tudo o que de pertinente ou despiciendo para uns e outros protagonistas. Eis

⁷³ Não se pretendeu chegar ao “jardim secreto” (para usar o sintagma de Frances Hodgson Burnett) da ação educativa, embora estivesse sempre latente.

⁷⁴ A estrutura incluiu obviamente a apresentação, a legitimação do questionário e os seus propósitos, os agradecimentos pela disponibilidade, garantia de confidencialidade e de creditação como investigador, termo de consentimento, esclarecimentos sobre o preenchimento..., como se explicita no Anexo 8).

a estrutura: a Parte I (Identificação pessoal, académica e profissional), a Parte II (Contacto com o P-2014), a Parte III (Orientações do ME e o P-2014), a Parte IV (Orientações do DGC e da CEP e o P-2014), a Parte V (Alterações entre o P-2007 e o P-2014), a Parte VI (O P-2014 e o Currículo), a Parte VII (O P-2014 e os elementos de desenvolvimento curricular), a Parte VIII (Gestão curricular do P-2014: opções e decisões) e a Parte IX (Gestão curricular do P-2014: situações especiais). De acordo com as questões e objetivos complementares referidos supra, pode constatar-se que um primeiro grande bloco (Parte II a VII) incidiu sobre a apropriação do currículo prescrito, enquanto as restantes se focalizaram na implementação/ operacionalização contextual(izada) daquele. De forma clara, para além do referencial atrás invocado, aí está um dos grandes objetivos matriciais desta investigação.

Quanto a tipologias e formato de questões e respostas, segui de perto a conceptualização de Natércio Afonso e de Bruce Tuckman (Tuckman, 1978, *apud* Afonso, 2014). Assim, optei por proposições diretas e fechadas, que permitissem a expressão do (des)acordo com determinado juízo de valor emitido (opiniões) ou juízo de realidade (factos). O formato das respostas assentou em respostas curtas de tipo *fill-in*, categóricas e, sobretudo, em escalas de *tipo Lickert* (quatro níveis de resposta, mais um “não observado”). Apenas se elaborou uma questão aberta, a última, a requerer uma resposta também aberta ou não estruturada, sujeita a análise de conteúdo, com categorização emergente.

PARTE I – Identificação pessoal, académica e profissional	
Objetivos do Questionário	Blocos / Tópicos substantivos
- Identificar e caracterizar os respondentes.	Todas as questões iniciais: pessoais, sociais e profissionais
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: <i>Fill-in</i>
PARTE II – Contacto com o P-2014	
Objetivos do Questionário	Blocos / Tópicos substantivos
- Descrever a forma como os professores contactaram com o currículo prescrito pelo P-2014.	- A receção do P-2014.
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE III – Orientações do ME e o P-2014	
- Identificar eventuais perceções dos professores acerca da conformidade/coerência entre as orientações do ME e as opções e decisões patentes no P-2014. - Identificar preocupações dos professores sobre a coerência entre as orientações do ME e as opções e decisões patentes no P-2014.	ME - As metas devem identificar: 1 - conteúdos fundamentais a ensinar 2 - ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos (metas por ano e/ou ciclo) 3 - os conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver 4 - os padrões/níveis esperados de desempenho P-2014: 1 - professor pode eliminar / acrescentar conteúdos 2 - ordenação em espiral dos conteúdos (17 metas definidas para toda a escolaridade - “aquisições a longo prazo”) 3 - os conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver 4 - pode prever padrões/níveis esperados de desempenho
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE IV – Orientações do DGC e da CEP e o P-2014	
- Perceber como os professores confrontam as prescrições do DGC e da CEP com o conteúdo do P-2014.	- Rigor e exigência escolar.

- Perceber eventual (des)conhecimento no confronto entre as orientações do DGC e da CEP e o conteúdo do P-2014.	- Confusão/ distinção com a catequese, a pastoral escolar e a apologética. - nas finalidades - na linguagem e verbalizações (Títulos das UL, objetivos, conteúdos) - nos temas e UL - no método - P-2014: para todos / para crentes - P-2014: deriva moralista - P-2014: currículo de acatamento (prescritivo e vinculativo) <i>versus</i> envolvimento / compromisso (aprendizagem significativa) - P-2014 e inclusão: Disciplina confessional numa Escola laica
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE V – Alterações entre o P-2007 e o P-2014	
- Descobrir que conhecimento especializado os professores mobilizaram para entender as alterações curriculares, entre o P-2007 e o P-2014 na organização e sequenciação das unidades letivas.	- Razão das alterações em relação ao Programa de 2007: - curriculares - desenvolvimentais - circunstanciais
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE VI – O P-2014 e o currículo	
- Explicitar as dificuldades dos professores em compreender e compaginar um programa confessional com as exigências de um currículo prescrito para todos.	Metas, temas, objetivos e conteúdos do P-2014: - Disciplinaridade / transversalidade - Identidade confessional / Laicidade inclusiva - Formação religiosa e moral / Formação pessoal e social - Endoutrinamento / Clarificação de valores - Desenvolvimento cognitivo e moral / Moralismo - Acatamento de valores e atitudes / Envolvimento na aprendizagem de valores e atitudes significativos
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE VII – O P-2014 e os elementos de desenvolvimento curricular	
Objetivos do Questionário	Blocos / Tópicos substantivos
- Compreender como os professores entendem os elementos de desenvolvimento curricular inscritos no P-2014 e sua articulação.	- Objetivos: intencionalidade / orientação / teleologia, “forma” - Conteúdos: “substância”, “matéria” - Correlação objetivos /conteúdos - Articulação metas, temas, objetivos e conteúdos
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE VIII – Gestão curricular do P-2014: opções e decisões	
- Caracterizar formas e procedimentos de decisão curricular dos professores, no processo de implementação / operacionalização do P-2014, em cada contexto. - Aclarar processos de distinção entre a catequese ou a pastoral e o ensino curricular, no uso do método “existencial-hermenêutico”.	- Adequação ao contexto: alunos, cultura local, cronologia do ano letivo. - Seleção de objetivos e conteúdos em função das aprendizagens essenciais e das metas curriculares. - Execução do P-2014 pelo / com o Manual. - Participação / organização de atividades de enriquecimento curricular, articuladas com o P-2014. - Alteração de unidades letivas, objetivos e conteúdos. - Distribuição das unidades letivas pelo tempo disponível. - Professor como executor ou como decisor curricular.
Tipo de proposições: Diretas e fechadas.	Formatos das respostas: Escalas Lickert
PARTE IX – Gestão curricular do P-2014: situações especiais	
- Comparar as decisões dos professores sobre como operacionalizam o currículo do P-2014, com alunos de diferentes anos de escolaridade numa mesma turma.	- Procedimentos com alunos de diferentes anos, na mesma turma.
Tipo de questão: Aberta	Formatos das resposta: Aberta ou não estruturada.

Tabela 17. Especificações do questionário.

Na elaboração do questionário tive sempre presente o aviso e a cautela para garantir a participação voluntária, mas também a cooperação lisa que leve cada participante a efetivamente dizer o que sabe, quer ou pensa e a estar convicto da sua liberdade máxima na expressão desse mesmo saber, querer ou pensar, afirmando também que não haveria sujeição a juízos de valor sobre as respostas dadas: nem certas, nem erradas, apenas sinceras ou enganadoras (Afonso, 2014). Por isso, recorri ao cruzamento de perguntas

para triangular a informação por forma a garantir a maior representatividade possível do real. Foi com esta intenção que, ou dentro do mesmo bloco ou em blocos diferentes, variando o contexto, construí proposições aproximadas, ou até opostas/contraditórias entre si, por maneira a atenuar o “efeito de pose”: a diferença entre o que o respondente pensa ou prefere e o que diz que pensa ou prefere, uma vez que tende a enquadrar as suas respostas na sua vida pessoal e social, fazendo a gestão dos seus papéis sociais e representações (Afonso, 2014). O respondente pode, sem o intencionar deliberadamente, querer dar uma imagem de si e para si.

Como saber se o questionário foi preparado, arquitetado e aplicado de forma adequada aos objetivos e questões da investigação, de forma a permitir posterior análise correta dos dados obtidos, como interpretação objetiva e correlação válida? Não tendo havido a possibilidade de utilizar um questionário pré-existente para estudos desta natureza para EMRC (tanto quanto é do conhecimento do investigador⁷⁵), a validação efetuou-se através de um pré-questionário aplicado experimentalmente a um conjunto de professores (8, tendo respondido 7) que têm acompanhado a formação inicial de professores de EMRC e têm um conhecimento aprofundado do currículo do P-2014. A sua escolha obedeceu a critérios de conveniência (agilização de processos, acessibilidade) e de proximidade com as grandes questões de investigação, com o próprio objeto de estudo e, sobretudo, com a prática letiva. Com este procedimento validador procurou-se dirimir dificuldades quanto à clareza, isenção e objetividade, sentido, pertinência e coerência das proposições e evitar erros comuns (Hill & Hill, 2002). As condições de realização do ensaio de validação foram exatamente idênticas (tempo, modo, questões, tipo e modo de aplicação) às da efetiva investigação. As suas sugestões, dúvidas e reticências foram tomadas na devida conta para que o questionário fosse aperfeiçoado. Nalguns casos, informalmente, foram tidas conversas pessoais, ouvidas sugestões, dadas explicações. Esta forma de validação concluiu-se com o apuramento crítico exaustivo por parte da Orientadora desta investigação. Previu-se que o seu preenchimento demorasse cerca de 10 minutos.

Para aplicação do questionário foram estabelecidos contactos institucionalmente (autoridades eclesíásticas diocesanas), por carta, correio eletrónico ou contacto pessoal,

⁷⁵ Devo referir aqui que apenas contactei com o estudo de Luís Gonçalves (Gonçalves, 2016), embora seja sobre a perceção de alunos da Diocese de Coimbra acerca da relevância de EMRC e sobre o perfil do Professor da mesma. Trata-se de caso raro de um estudo sobre EMRC, fora do âmbito da Teologia ou das Ciências Religiosas.

presencial ou mediado, atendendo a razões de eficácia, sempre precedidos de auscultações informais, acerca das formas de implementar e aplicar o questionário. Nestes contactos houve sempre grande abertura e disponibilidade para ajudar nos procedimentos informáticos.

Por que razão esta população-alvo? Sendo o investigador parte integrante desse universo, obviamente, tornam-se claras as razões de conveniência. Mas existiram outras. Pareceu ser opção razoável e decisão acertada cingir-me aos professores da Diocese do Porto, o que já se torna um estudo algo extensivo (Afonso, 2014), não só por tratar-se de uma população-alvo muito significativa da totalidade dos professores de EMRC e adequada (Bardin, 2015; Vala, 1986; Afonso, 2014), às questões e objetivos da investigação: 339 professores registados no Secretariado Diocesano do Ensino da Igreja na Escola – Porto (informação obtida pessoalmente em 20 de fevereiro de 2019), num universo de cerca 1503 professores, em 2017/2018 – aproximadamente 22,5% de professores – DGEEC, 2019)⁷⁶. Mas houve também razões de facilidade de acesso (Hill & Hill, 2002), não só pelos canais privilegiados de ação (conhecimento pessoal e institucional), mas por ser realidade mais próxima física, profissional e pessoalmente do investigador, enquanto formador inicial e contínuo de parte substantiva desses mesmos professores.

Circunscrever a aplicação do questionário à Diocese do Porto⁷⁷, também teve a ver com o facto de socioculturalmente ser uma região com cerca de 2 milhões de habitantes (percentagem aproximada à da população-alvo se tivermos em conta o universo da população portuguesa) e caracterizada por grande diversidade geográfica, social e cultural: litoral com os grandes centros urbanos do Porto, Vila Nova de Gaia e Matosinhos; a periferia com elevada população residente, indústrias e serviços; as zonas mais limítrofes, mais rurais. Esta diversificação caracteriza-se, todavia, por alguma homogeneidade ao nível histórico-cultural, com elevados níveis de escolaridade e um nivelamento grande entre os setores primário, secundário e terciário. Pareceu, pois, oferecer um terreno propício a este estudo, na medida em que pode fornecer dados que permitem lançar outros

⁷⁶ Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC.) Ressalve-se que o Grupo de Recrutamento 290 – Educação Moral e Religiosa Católica, é comum a todos os Ciclos de Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Pelo que poderá acontecer que os professores sejam múltiplemente referenciados, o que redundará numa redução do universo real e, proporcionalmente inversa será a percentagem. Por outro lado, supomos que quaisquer variações no universo, numa janela temporal de dois anos, sejam desprezíveis. Dados recolhidos em 21 de fevereiro de 2019.

⁷⁷ Dados recolhidos na *Internet* em *Diocese do Porto* e *Distrito do Porto*, em 21 de fevereiro de 2019.

estudos similares, noutros contextos, sem a tentação de generalizar a situação particular dos respondentes, mesmo que salvaguardadas as assimetrias e identidades regionais.

O questionário, em versão final validada (Anexo 8), foi informatizado e aplicado por correio eletrónico, através da aplicação *Google Forms*, utilizada posteriormente para recolha e tratamento informático inicial. Como indicado antes, foram salvaguardadas todas as questões éticas inerentes (Amado & Vieira, 2014; Batista, 2011). Saliente-se que, para além da questão do anonimato ou quaisquer outras que pudessem pôr em causa a competência, honestidade e voluntariedade da colaboração dos professores inquiridos, o inquérito só foi realizado depois de ter sido dado conhecimento junto da autoridade eclesiástica e obtida a devida autorização, ainda que tácita.

3.4.2. Caraterização dos respondentes: identidades e perfis profissionais

De um conjunto de 339 professores a quem foi enviado o questionário, responderam 102 (30,1%). Não se trata de uma amostra estatisticamente válida (nem foi essa a intenção), mas de uma amostragem (como já referido) razoavelmente significativa. Conhece-se desde já, ainda que genericamente, o seu contexto de trabalho, falta agora conhecer melhor de quem se trata. Da Parte I do questionário recolheu-se informação sobre o seu perfil (Quadro 10).

Numa primeira aproximação temos uma representação do género masculino, superior a metade dos professores respondentes, o que contraria fortemente a tendência geral em Portugal, em que as docentes são a esmagadora maioria (74%)⁷⁸. Uma possível explicação está na formação científica de origem, quase exclusivamente focalizada na formação de sacerdotes católicos. Há, pois, neste grupo, um maior equilíbrio de género, embora com prevalência masculina.

Quanto à idade destes docentes, também poderá considerar-se que começa a haver algum desequilíbrio no sentido do envelhecimento: na faixa 41-60 temos 84,3%; na faixa 21-40 temos 11,7%. Nota-se imediatamente que neste grupo há uma grande experiência letiva e uma renovação que começa a ser frágil; o que pode levar a pensar que, os níveis de criatividade, inovação energia e empenho ficam preteridos em relação à rotina, conservadorismo, desatualização e desmotivação; porém a maturidade sobrepõe-se a eventual imperícia. Relacionando com os anos de serviço, 69,6% estão na faixa central

⁷⁸ Fonte DGEEC, para o ano letivo 2017/2016. Dados recolhidos em 21 de fevereiro de 2019.

da carreira, sendo muito aproximada a faixa de quem está num período inicial e quem se encontra próximo do fim da carreira. Pode este facto, sem esquecer o fator idade, ser considerado positivo, na medida em que existe maturidade sem envelhecimento e juventude sem inexperiência, equilibrando melhor a deriva para o envelhecimento destes professores.

Sexo (%)		Idade (anos) (%)		Anos de serviço (%)		Habilitação académica ⁷⁹ (%)		Área científica de origem (%)	
M	F	21-30	3,9	<10	14,7	Licenciatura	68,6	Teologia	36,3
57,8	42,2	31-40	7,8	11-20	35,3	Mestrado	28,4	Ciências Religiosas	43,1
		41-50	51	21-30	34,3	Doutoramento	0	Ciências Humanas	15,7
		51-60	33,3	>30	15,7	Bacharelato	2,9	Outras Ciências Hum.	4,9
		>60	3,9			Outra	0		
Ciências da Educação⁸⁰ (%)					Formação Inicial (%)			Formação Contínua (%)	
Currículo / Desenvolvimento curricular					Estágio Integrado			Área específica	
Administração e Gestão					C.H.P.C.			Áreas transversais	
Supervisão e Liderança					P.E.S.				
Psicologia da Educação					Sem formação inicial				
Sociologia da Educação									
Pedagogia									
Didática									
Outros / Nenhum									
Situação Profissional⁸¹ (%)					Níveis de Lecionação⁸² (%)				
QA / QE					1º Ciclo				
QZP					2º Ciclo				
Com horário completo na mesma escola					3º Ciclo				
Com horário completado em mais do que uma escola					Secundário.				

Quadro 10. Perfil dos professores respondentes.

Se uma habilitação académica incipiente pode ser considerada residual (2,9%), sendo que a quase totalidade destes docentes se encontram habilitados para a lecionação, já a formação científica apropriada é muito elevada (79,4%); mas também parece ser considerada importante uma formação mais transversal.⁸³ Já quanto à formação mais especializada no campo da Educação, as carências são elevadas; não se procuraram razões, mas pode significar, a prazo, uma deriva aplicacionista do currículo (Roldão, 2015; Formosinho, 2016) e executora de manuais (Roldão, 2003a; Pacheco, 1996), na auto-presunção de que a formação inicial é a necessária e suficiente para a lecionação.

⁷⁹ Não se distinguiu aqui a aquisição de grau académico em registo pré ou pós Bolonha.

⁸⁰ Estudos especializados após estágio / formação contínua. Houve respondentes que fizeram estudos especializados / formação contínua em mais do que uma área, o que considerei irrelevante para o propósito.

⁸¹ As situações com completamento de horários são múltiplas. A única atenção a prestar e que pode contribuir para a caracterização deste grupo de professores, a meu ver, terá a ver com a gestão de tempo, profissional e pessoal, por instabilidades várias e precariedade. Muitos destes professores trabalham em agrupamentos com várias escolas, em que têm de lecionar. Para este estudo, também considerei irrelevante.

⁸² Os professores de EMRC podem lecionar em diferentes ciclos, em simultâneo, por vezes mesmo em todos.

⁸³ Como em muitos casos que se conhecem através da longa experiência, nos momentos de expansão do SE as exigências com a habilitação académica e profissional tenderam sempre a afrouxar. Usando linguagem popular, “qualquer um podia ser professor”; aplicada aos professores de EMRC, ficaria assim: “qualquer um (ou qualquer professor...) pode ser professor de moral” ou de “religião”; numa desconsideração néscia do conhecimento apropriado a estas áreas.

Todavia, isto não se confirma com o binómio Formação Inicial - Formação Contínua, mas também se sabe que ambas são obrigatórias para iniciar e progredir na carreira (é residual a falta de formação inicial, 2,9%, coincidente com o bacharelato como formação académica).

Finalmente, este corpo de professores é estável (QA/QE - 65,7%), mesmo que possa não lecionar numa única escola. Está principalmente concentrado no 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e, no 1º Ciclo e no Ensino Secundário, o rácio é próximo. Um dado interessante será ver que a lecionação de EMRC neste grupo se concentra em 5 anos de escolaridade, enquanto que no ciclo inicial e no ciclo final, o rácio desce para cerca de metade dos ciclos centrais, mas para 7 anos de escolaridade.

Interpretando estes dados, poderíamos dizer que, pelo menos sob o ponto de vista formal e legal, estes professores podem ser considerados como profissionais capacitados e competencializados para o exercício das funções docentes. Foi dado a ser tido em conta, quando se analisou a forma como implementam e operacionalizam o currículo, sem esquecer o que já se analisou em relação à formação especializada em Ciências da Educação.

3.4.3. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação / interpretação dos dados

Com os dados recolhidos pela aplicação *Google Forms*, procedeu-se ao seu arquivamento informatizado e posterior transposição das respostas para uma folha de cálculo *Excel* de modo a compatibilizar com a utilização do *IBM® SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), para Windows*, versão 26.0, plataforma com que foram tratados os dados. Por comodidade de tratamento informático e considerando que não haveria deturpação na análise, o formato das respostas passou de quatro níveis mais um (“não observado”) para dois níveis mais um, por esta ordem: discordância (ou juízo de negação), concordância (juízo de assentimento) e “não observado”. Este tratamento excluiu a Parte I (Perfil / Identificação pessoal, académica e profissional) a Parte IX (Gestão curricular do P-2014: situações especiais), feitas diretamente pelo investigador. Esta última, visto tratar-se de uma questão aberta, foi sujeita a análise de conteúdo com categorização emergente, precedida de uma “leitura flutuante” das respostas, numa tentativa de encontrar tendências que permitissem aprofundar uma matriz conceptual (Esteves 2006; Bardin, 2015).

Para que a análise dos dados não incorresse em percepções pré-fabricadas declinei à partida o uso de hipóteses, com total abertura para a factualidade dos dados, tendo também em vista a totalidade do estudo. Assim, nesta secção apenas foi feita a descrição e interpretação dos dados recolhidos, e seu eventual cruzamento interno, sendo a triangulação validadora postergada para as reflexões finais através do cruzamento desta informação com a oriunda das outras fontes. Os dados estão resumidos nos Quadros 11 a 17, relativos a cada Parte do questionário, com as tabelas referentes a cada questão.

Parte II – Contacto com o P-2014

1. O aparecimento do P-2014 foi preparado junto dos professores.				2. A formação recebida sobre o P-2014 foi esclarecedora.			
Respostas	Fa	Fr	Amp	Respostas	Fa	Fr	Amp
Discordo	36	35,3	B	Discordo	27	26,5	B
Concordo	51	50,0	M	Concordo	63	61,8	E
NO	15	14,7	MB	NO	12	11,8	MB
Total	102	100,0	-	Total	102	100,0	-

Quadro 11. Contacto dos professores com o P-2014.

Parte III – Orientações do ME e o P-2014

<p>1. O P-2014 cumpre as orientações do ME quanto à identificação dos conteúdos fundamentais a ensinar através das metas curriculares.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>16</td> <td>15,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>74</td> <td>72,5</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>12</td> <td>11,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	16	15,7	MB	Concordo	74	72,5	E	NO	12	11,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>2. O P-2014 cumpre as orientações do ME quanto à ordenação sequencial/hierárquica das metas curriculares, por ano/ciclo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>21</td> <td>20,6</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>69</td> <td>67,6</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>12</td> <td>11,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	21	20,6	B	Concordo	69	67,6	E	NO	12	11,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>3. O P-2014 cumpre as orientações do ME quanto à identificação dos conhecimentos/capacidades a adquirir/desenvolver através das metas curriculares.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>16</td> <td>15,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>74</td> <td>72,5</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>12</td> <td>11,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	16	15,7	MB	Concordo	74	72,5	E	NO	12	11,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	16	15,7	MB																																																											
Concordo	74	72,5	E																																																											
NO	12	11,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	21	20,6	B																																																											
Concordo	69	67,6	E																																																											
NO	12	11,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	16	15,7	MB																																																											
Concordo	74	72,5	E																																																											
NO	12	11,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>4. O P-2014 cumpre as orientações do ME acerca da previsão de padrões/ níveis esperados de desempenho.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>36</td> <td>35,3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>51</td> <td>50,0</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>15</td> <td>14,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	36	35,3	B	Concordo	51	50,0	M	NO	15	14,7	MB	Total	102	100,0	-	<p>5. O P-2014, por ser confessional, deve cumprir prioritariamente as orientações da Igreja Católica.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>33</td> <td>32,4</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>62</td> <td>60,8</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>7</td> <td>6,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	33	32,4	B	Concordo	62	60,8	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>6. O P-2014 deve cumprir prioritariamente as orientações do ME, embora incluindo a dimensão confessional.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>24</td> <td>23,5</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>70</td> <td>68,6</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>8</td> <td>7,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	24	23,5	B	Concordo	70	68,6	E	NO	8	7,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	36	35,3	B																																																											
Concordo	51	50,0	M																																																											
NO	15	14,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	33	32,4	B																																																											
Concordo	62	60,8	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	24	23,5	B																																																											
Concordo	70	68,6	E																																																											
NO	8	7,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>7. As orientações do ME são limite à liberdade de ensinar e de aprender que a Igreja Católica corporiza no P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo</td> <td>57</td> <td>55,9</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>34</td> <td>33,3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>11</td> <td>10,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>			Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	57	55,9	M	Concordo	34	33,3	B	NO	11	10,8	MB	Total	102	100,0	-																																								
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	57	55,9	M																																																											
Concordo	34	33,3	B																																																											
NO	11	10,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

Quadro 12. Orientações do ME e o P-2014 (percepções dos professores).

Parte IV – Orientações do DGC e da CEP e o P-2014

1. O P-2014 cumpre as orientações da CEP e do DGC acerca do Ensino Religioso Escolar.	2. O P-2014 é rigoroso nos conceitos e nos conteúdos, tal como as outras Disciplinas.	3. O P-2014 tem temáticas/linguagem catequético-pastorais.																																																												
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>13</td><td>12,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>76</td><td>74,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>13</td><td>12,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	13	12,7	MB	Concordo	76	74,5	E	NO	13	12,7	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>20</td><td>19,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>75</td><td>73,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	20	19,6	MB	Concordo	75	73,5	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>4</td><td>3,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>91</td><td>89,2</td><td>ME</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	4	3,9	MB	Concordo	91	89,2	ME	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	13	12,7	MB																																																											
Concordo	76	74,5	E																																																											
NO	13	12,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	20	19,6	MB																																																											
Concordo	75	73,5	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	4	3,9	MB																																																											
Concordo	91	89,2	ME																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
4. O P-2014 tem temáticas/linguagem moralistas, prescrevendo comportamentos.	5. O P-2014 deve usar textos bíblicos como conteúdos.	6. O P-2014 deve seguir o calendário litúrgico																																																												
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>24</td><td>23,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>71</td><td>69,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	24	23,5	B	Concordo	71	69,6	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>30</td><td>29,4</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>64</td><td>62,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>8</td><td>7,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	30	29,4	B	Concordo	64	62,7	E	NO	8	7,8	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>48</td><td>47,1</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>45</td><td>44,1</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>9</td><td>8,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	48	47,1	M	Concordo	45	44,1	M	NO	9	8,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	24	23,5	B																																																											
Concordo	71	69,6	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	30	29,4	B																																																											
Concordo	64	62,7	E																																																											
NO	8	7,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	48	47,1	M																																																											
Concordo	45	44,1	M																																																											
NO	9	8,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
7. O P-2014 usa o método existencial-hermenêutico como está caracterizado pela CEP.	8. O P-2014 usa o método existencial-hermenêutico para propiciar um currículo de envolvimento (compromisso com determinado conhecimento).	9. O P-2014 usa o método existencial-hermenêutico para propiciar um currículo de acatamento (prescritivo e vinculativo).																																																												
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>19</td><td>18,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>70</td><td>68,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>13</td><td>12,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	19	18,6	MB	Concordo	70	68,6	E	NO	13	12,7	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>18</td><td>17,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>70</td><td>68,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>14</td><td>13,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	18	17,6	MB	Concordo	70	68,6	E	NO	14	13,7	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>36</td><td>35,3</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>48</td><td>47,1</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>18</td><td>17,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	36	35,3	B	Concordo	48	47,1	M	NO	18	17,6	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	19	18,6	MB																																																											
Concordo	70	68,6	E																																																											
NO	13	12,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	18	17,6	MB																																																											
Concordo	70	68,6	E																																																											
NO	14	13,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	36	35,3	B																																																											
Concordo	48	47,1	M																																																											
NO	18	17,6	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
10. As metas curriculares do P-2014 são operacionalizadas para incluírem todos os alunos, mesmo não crentes.	11. As metas curriculares do P-2014 são operacionalizadas de forma aproximada à catequese paroquial.																																																													
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>32</td><td>31,4</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>63</td><td>61,8</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	32	31,4	B	Concordo	63	61,8	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>41</td><td>40,2</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>51</td><td>50,0</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>10</td><td>9,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	41	40,2	M	Concordo	51	50,0	M	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-																					
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	32	31,4	B																																																											
Concordo	63	61,8	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	41	40,2	M																																																											
Concordo	51	50,0	M																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

Quadro 13. Orientações do DGC e da CEP e o P-2014 (perceções dos professores).

Parte V – Alterações entre o P-2007 e o P-2014

1. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 (unidades letivas eliminadas, unidades de ano e/ou ciclo, acrescentadas e reestruturadas), reforçam a identidade de EMRC como Disciplina Escolar	2. As competências do P-2007 e a metas curriculares do P-2014 não apresentam diferenças significativas.	3. Entre o P-2007 e o P-2014, os conteúdos são na sua maioria os mesmos.																																																												
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>32</td><td>31,4</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>60</td><td>58,8</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>10</td><td>9,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	32	31,4	B	Concordo	60	58,8	M	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>41</td><td>40,2</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>49</td><td>48,0</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>12</td><td>11,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	41	40,2	M	Concordo	49	48,0	M	NO	12	11,8	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>23</td><td>22,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>69</td><td>67,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>10</td><td>9,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	23	22,5	B	Concordo	69	67,6	E	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	32	31,4	B																																																											
Concordo	60	58,8	M																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	41	40,2	M																																																											
Concordo	49	48,0	M																																																											
NO	12	11,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	23	22,5	B																																																											
Concordo	69	67,6	E																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
4. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 pretendem uma maior adaptação ao currículo da Escola.	5. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 pretendem uma melhor adequação ao desenvolvimento psicológico dos alunos.	6. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 são de natureza circunstancial (horários, caráter facultativo, por exemplo).																																																												
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>28</td><td>27,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>61</td><td>59,8</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>13</td><td>12,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	28	27,5	B	Concordo	61	59,8	M	NO	13	12,7	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>27</td><td>26,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>63</td><td>61,8</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>12</td><td>11,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	27	26,5	B	Concordo	63	61,8	E	NO	12	11,8	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>53</td><td>52,0</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>28</td><td>27,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>NO</td><td>21</td><td>20,6</td><td>B</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	53	52,0	M	Concordo	28	27,5	B	NO	21	20,6	B	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	28	27,5	B																																																											
Concordo	61	59,8	M																																																											
NO	13	12,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	27	26,5	B																																																											
Concordo	63	61,8	E																																																											
NO	12	11,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	53	52,0	M																																																											
Concordo	28	27,5	B																																																											
NO	21	20,6	B																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
7. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 pretendem uma maior articulação curricular com outras Disciplinas.	8. As alterações entre o P-2007 e o P-2014 pretendem maior articulação entre anos, ciclos e unidades letivas.																																																													
<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>24</td><td>23,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>67</td><td>65,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>11</td><td>10,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	24	23,5	B	Concordo	67	65,7	E	NO	11	10,8	MB	Total	102	100,0	-	<table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>23</td><td>22,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>68</td><td>66,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>11</td><td>10,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	23	22,5	B	Concordo	68	66,7	E	NO	11	10,8	MB	Total	102	100,0	-																					
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	24	23,5	B																																																											
Concordo	67	65,7	E																																																											
NO	11	10,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	23	22,5	B																																																											
Concordo	68	66,7	E																																																											
NO	11	10,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

Quadro 14. Alterações entre o P-2007 e o P-2014 (perceções dos professores).

Parte VI – O P-2014 e o currículo

<p>1. O P-2014 tem temas ligados à religião, dirigidos a alunos crentes.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>16</td><td>15,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>82</td><td>80,4</td><td>ME</td></tr> <tr><td>NO</td><td>4</td><td>3,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>16</td><td>15,7</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	16	15,7	MB	Concordo	82	80,4	ME	NO	4	3,9	MB	Total	16	15,7	-	<p>2. O P-2014 articula a formação pessoal e social com a religiosa, em diálogo nivelado.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>23</td><td>22,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>73</td><td>71,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	23	22,5	B	Concordo	73	71,6	E	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>3. O P-2014 é endoutrinador do Cristianismo / Catolicismo (acatamento de valores e atitudes).</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>29</td><td>28,4</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>67</td><td>65,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	29	28,4	M	Concordo	67	65,7	E	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	16	15,7	MB																																																											
Concordo	82	80,4	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	16	15,7	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	23	22,5	B																																																											
Concordo	73	71,6	E																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	29	28,4	M																																																											
Concordo	67	65,7	E																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>4. Os valores propostos pelo P-2014 condicionam a liberdade dos alunos nas suas escolhas.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>68</td><td>66,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>27</td><td>26,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	68	66,7	E	Concordo	27	26,5	B	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>5. O P-2014 é moralista, prescrevendo valores e atitudes.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>40</td><td>39,2</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>57</td><td>55,9</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>5</td><td>4,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	40	39,2	B	Concordo	57	55,9	M	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>6. Os conteúdos propostos no P-2014 são suficientes para desenvolver a autonomia moral dos alunos.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>35</td><td>34,3</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>62</td><td>60,8</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>5</td><td>4,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	35	34,3	B	Concordo	62	60,8	E	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	68	66,7	E																																																											
Concordo	27	26,5	B																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	40	39,2	B																																																											
Concordo	57	55,9	M																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	35	34,3	B																																																											
Concordo	62	60,8	E																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>7. O P-2014 corporiza a presença da Igreja Católica na Escola.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>18</td><td>17,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>78</td><td>76,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	18	17,6	MB	Concordo	78	76,5	E	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>8. O P-2014 corporiza um Programa da Escola, embora da competência da Igreja Católica.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>24</td><td>23,5</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>71</td><td>69,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	24	23,5	B	Concordo	71	69,6	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-																					
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	18	17,6	MB																																																											
Concordo	78	76,5	E																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	24	23,5	B																																																											
Concordo	71	69,6	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

Quadro 15. P-2014 e o currículo (percepções dos professores).

Parte VII – O P-2014 e os elementos de desenvolvimento curricular

<p>1. Os objetivos do P-2014 definem a sua intencionalidade no currículo escolar.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>13</td><td>12,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>83</td><td>81,4</td><td>ME</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	13	12,7	MB	Concordo	83	81,4	ME	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>2. Os objetivos do P-2014 definem o sentido a dar aos conteúdos.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>15</td><td>14,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>78</td><td>76,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>9</td><td>8,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	15	14,7	MB	Concordo	78	76,5	E	NO	9	8,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>3. Os objetivos do P-2014 estão articulados uns com os outros de forma sequencial.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>29</td><td>28,4</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>66</td><td>64,7</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	29	28,4	B	Concordo	66	64,7	E	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	13	12,7	MB																																																											
Concordo	83	81,4	ME																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	15	14,7	MB																																																											
Concordo	78	76,5	E																																																											
NO	9	8,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	29	28,4	B																																																											
Concordo	66	64,7	E																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>4. Os objetivos do P-2014 confundem-se com estratégias/atividades.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>49</td><td>48,0</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>45</td><td>44,1</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>8</td><td>7,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	49	48,0	M	Concordo	45	44,1	M	NO	8	7,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>5. Os objetivos do P-2014 são de natureza catequética.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>42</td><td>41,2</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>54</td><td>52,9</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	42	41,2	M	Concordo	54	52,9	M	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>6. Os objetivos do P-2014 corporizam o método existencial-hermenêutico.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>12</td><td>11,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>75</td><td>73,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>15</td><td>14,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	12	11,8	MB	Concordo	75	73,5	E	NO	15	14,7	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	49	48,0	M																																																											
Concordo	45	44,1	M																																																											
NO	8	7,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	42	41,2	M																																																											
Concordo	54	52,9	M																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	12	11,8	MB																																																											
Concordo	75	73,5	E																																																											
NO	15	14,7	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>7. Os objetivos do P-2014 corporizam uma “pedagogia da fé”.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>20</td><td>19,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>73</td><td>71,6</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>9</td><td>8,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	20	19,6	MB	Concordo	73	71,6	E	NO	9	8,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>8. Os objetivos do P-2014 corporizam uma intencionalidade moralista.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>38</td><td>37,3</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>59</td><td>57,8</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>5</td><td>4,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	38	37,3	B	Concordo	59	57,8	M	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>9. Os conteúdos do P-2014 identificam as aprendizagens que os alunos devem realizar.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>14</td><td>13,7</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>84</td><td>82,4</td><td>ME</td></tr> <tr><td>NO</td><td>4</td><td>3,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	14	13,7	MB	Concordo	84	82,4	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	20	19,6	MB																																																											
Concordo	73	71,6	E																																																											
NO	9	8,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	38	37,3	B																																																											
Concordo	59	57,8	M																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	14	13,7	MB																																																											
Concordo	84	82,4	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>10. Os conteúdos do P-2014 confundem-se com recursos (textos bíblicos ou da tradição, documentos, pessoas).</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>41</td><td>40,2</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>54</td><td>52,9</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>7</td><td>6,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	41	40,2	M	Concordo	54	52,9	M	NO	7	6,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>11. Os conteúdos do P-2014 confundem-se com frases, títulos, expressões.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>51</td><td>50,0</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>45</td><td>44,1</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	51	50,0	M	Concordo	45	44,1	M	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>12. Os conteúdos do P-2014 são catequéticos, pastorais ou moralistas.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>32</td><td>31,4</td><td>B</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>62</td><td>60,8</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>8</td><td>7,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	32	31,4	B	Concordo	62	60,8	E	NO	8	7,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	41	40,2	M																																																											
Concordo	54	52,9	M																																																											
NO	7	6,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	51	50,0	M																																																											
Concordo	45	44,1	M																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	32	31,4	B																																																											
Concordo	62	60,8	E																																																											
NO	8	7,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>13. Os conteúdos do P-2014 são do domínio do senso comum.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>41</td><td>40,2</td><td>M</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>55</td><td>53,9</td><td>M</td></tr> <tr><td>NO</td><td>6</td><td>5,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	41	40,2	M	Concordo	55	53,9	M	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>14. Os conteúdos do P-2014 exprimem conhecimento científico da área da Teologia ou da Moral.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>19</td><td>18,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>79</td><td>77,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>4</td><td>3,9</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	19	18,6	MB	Concordo	79	77,5	E	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>15. Os conteúdos de P-2014 dão “substância” aos objetivos correspondentes.</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Respostas</th><th>Fa</th><th>Fr</th><th>Amp</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Discordo</td><td>18</td><td>17,6</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Concordo</td><td>74</td><td>72,5</td><td>E</td></tr> <tr><td>NO</td><td>10</td><td>9,8</td><td>MB</td></tr> <tr><td>Total</td><td>102</td><td>100,0</td><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Discordo	18	17,6	MB	Concordo	74	72,5	E	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	41	40,2	M																																																											
Concordo	55	53,9	M																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	19	18,6	MB																																																											
Concordo	79	77,5	E																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Discordo	18	17,6	MB																																																											
Concordo	74	72,5	E																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

16. O P-2014 articula metas curriculares /objetivos/conteúdos.			
Respostas	Fa	Fr	Amp
Discordo	17	16,7	MB
Concordo	79	77,5	E
NO	6	5,9	MB
Total	102	100,0	-

17. Os conteúdos do P-2014 identificam a confessionalidade de EMRC.			
Respostas	Fa	Fr	Amp
Discordo	6	5,9	MB
Concordo	92	90,2	ME
NO	4	3,9	MB
Total	102	100,0	-

Quadro 16. P-2014 e os elementos do desenvolvimento curricular (perceções dos professores).

Parte VIII – Gestão curricular do P-2014: opções e decisões

<p>1. Cumpro o P-2014, tendo em conta as metas curriculares definidas.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>9</td> <td>8,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>88</td> <td>86,3</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	9	8,8	MB	Sim	88	86,3	ME	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>2. Utilizo o Manual para cumprir o P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>21</td> <td>20,6</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>77</td> <td>75,5</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	21	20,6	B	Sim	77	75,5	E	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>3. Utilizo frequentemente recursos diferentes do Manual.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>7</td> <td>6,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>91</td> <td>89,2</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	7	6,9	MB	Sim	91	89,2	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	9	8,8	MB																																																											
Sim	88	86,3	ME																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	21	20,6	B																																																											
Sim	77	75,5	E																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	7	6,9	MB																																																											
Sim	91	89,2	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>4. Procedo a alterações ao P-2014 sempre que signifiquem melhoria do processo de aprendizagem</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>7</td> <td>6,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>91</td> <td>89,2</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	7	6,9	MB	Sim	91	89,2	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>5. Reformulo os objetivos das unidades letivas com rigor curricular, adequando-os ao contexto.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>13</td> <td>12,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>84</td> <td>82,4</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	13	12,7	MB	Sim	84	82,4	ME	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>6. Elimino os objetivos de natureza religiosa para distinguir EMRC da Catequese.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>57</td> <td>55,9</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>39</td> <td>38,2</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>6</td> <td>5,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>57</td> <td>55,9</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	57	55,9	M	Sim	39	38,2	B	NO	6	5,9	MB	Total	57	55,9	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	7	6,9	MB																																																											
Sim	91	89,2	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	13	12,7	MB																																																											
Sim	84	82,4	ME																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	57	55,9	M																																																											
Sim	39	38,2	B																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	57	55,9	-																																																											
<p>7. Elimino os conteúdos de natureza religiosa para distinguir EMRC da Catequese.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>56</td> <td>54,9</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>40</td> <td>39,2</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>6</td> <td>5,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	56	54,9	M	Sim	40	39,2	B	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>8. Seleciono os conteúdos de acordo com o contexto e as finalidades de EMRC.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>7</td> <td>6,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>90</td> <td>88,2</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	7	6,9	MB	Sim	90	88,2	ME	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>9. Acrescento conteúdos mais adequados ao contexto.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>17</td> <td>16,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>79</td> <td>77,5</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>6</td> <td>5,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	17	16,7	MB	Sim	79	77,5	E	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	56	54,9	M																																																											
Sim	40	39,2	B																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	7	6,9	MB																																																											
Sim	90	88,2	ME																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	17	16,7	MB																																																											
Sim	79	77,5	E																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>10. Corrijo conteúdos do senso comum.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>19</td> <td>18,6</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>73</td> <td>71,6</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>10</td> <td>9,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	19	18,6	MB	Sim	73	71,6	E	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>11. Elimino conteúdos de natureza catequético-pastoral</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>54</td> <td>52,9</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>43</td> <td>42,2</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	54	52,9	M	Sim	43	42,2	M	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>12. Reformulo objetivos/conteúdos, respeitando as metas curriculares.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>17</td> <td>16,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>80</td> <td>78,4</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	17	16,7	MB	Sim	80	78,4	E	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	19	18,6	MB																																																											
Sim	73	71,6	E																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	54	52,9	M																																																											
Sim	43	42,2	M																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	17	16,7	MB																																																											
Sim	80	78,4	E																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>13. Reformulo o P-2014, porque sou profissionalmente competente para o fazer.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>40</td> <td>39,2</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>51</td> <td>50,0</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>11</td> <td>10,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	40	39,2	B	Sim	51	50,0	M	NO	11	10,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>14. Ao gerir o currículo de EMRC, altero a ordem das unidades letivas do P-2014 para as adequar aos alunos e aos contextos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>16</td> <td>15,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>82</td> <td>80,4</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	16	15,7	MB	Sim	82	80,4	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>15. Para o trabalho com os alunos uso o Manual como recurso prioritário.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>38</td> <td>37,3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>59</td> <td>57,8</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	38	37,3	B	Sim	59	57,8	M	NO	5	4,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	40	39,2	B																																																											
Sim	51	50,0	M																																																											
NO	11	10,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	16	15,7	MB																																																											
Sim	82	80,4	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	38	37,3	B																																																											
Sim	59	57,8	M																																																											
NO	5	4,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>16. Para o trabalho com os alunos, recorro ao P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>13</td> <td>12,7</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>83</td> <td>81,4</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>6</td> <td>5,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	13	12,7	MB	Sim	83	81,4	ME	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>17. Para o trabalho com os alunos, preocupo-me em realizar atividades.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>5</td> <td>4,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>93</td> <td>91,2</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	5	4,9	MB	Sim	93	91,2	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>18. Artigo as aprendizagens de EMRC com as de outras Disciplinas envolvendo os alunos em projetos comuns, mesmo que não estejam previstas no currículo prescrito pelo P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>12</td> <td>11,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>86</td> <td>84,3</td> <td>ME</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>4</td> <td>3,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	12	11,8	MB	Sim	86	84,3	ME	NO	4	3,9	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	13	12,7	MB																																																											
Sim	83	81,4	ME																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	5	4,9	MB																																																											
Sim	93	91,2	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	12	11,8	MB																																																											
Sim	86	84,3	ME																																																											
NO	4	3,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
<p>19. Organizo/coordeno/implemento atividades de enriquecimento curricular, mesmo que não estejam articuladas com o currículo prescrito no P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>22</td> <td>21,6</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>74</td> <td>72,5</td> <td>E</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>6</td> <td>5,9</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	22	21,6	B	Sim	74	72,5	E	NO	6	5,9	MB	Total	102	100,0	-	<p>20. Organizo/coordeno/implemento atividades de âmbito pastoral, ligadas à comunidade eclesial em que a minha Escola se insere.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>38</td> <td>37,3</td> <td>B</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>56</td> <td>54,9</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>8</td> <td>7,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	38	37,3	B	Sim	56	54,9	M	NO	8	7,8	MB	Total	102	100,0	-	<p>21. Organizo/coordeno/implemento atividades da iniciativa do Secretariado Diocesano ou do Secretariado Nacional, porque isso é mais importante do que lecionar todas as unidades letivas do P-2014.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respostas</th> <th>Fa</th> <th>Fr</th> <th>Amp</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Não</td> <td>47</td> <td>46,1</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>45</td> <td>44,1</td> <td>M</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>10</td> <td>9,8</td> <td>MB</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>102</td> <td>100,0</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>	Respostas	Fa	Fr	Amp	Não	47	46,1	M	Sim	45	44,1	M	NO	10	9,8	MB	Total	102	100,0	-
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	22	21,6	B																																																											
Sim	74	72,5	E																																																											
NO	6	5,9	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	38	37,3	B																																																											
Sim	56	54,9	M																																																											
NO	8	7,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											
Respostas	Fa	Fr	Amp																																																											
Não	47	46,1	M																																																											
Sim	45	44,1	M																																																											
NO	10	9,8	MB																																																											
Total	102	100,0	-																																																											

Quadro 17. Opções e decisões de gestão curricular.

A análise dos dados recolhidos foi estruturada em dois grandes vetores, procurando-se também tendências indicadas por frequências. O primeiro seguiu *pari passu* cada parte do questionário para descrever, a nível emergente, como os professores receberam, se apropriaram e implementaram/operacionalizaram o currículo enunciado no P.2014. Assim, procurou descrever-se as perceções / representações dos professores relativamente à forma como lhes foi apresentado o P-2014 (Parte II), às conformidades com as orientações do ME (Parte III), DGC e CEP (Parte IV), às alterações ao P-2007 (Parte V) e ao currículo e elementos de desenvolvimento curricular (parte VI e VII)⁸⁴. Na Parte VIII e IX intentou saber-se se os professores assumem as suas competências profissionais e de que modo, neste processo de desenvolvimento curricular por si realizado. Procuraram-se, pois, tendências de concordância ou discordância com as proposições feitas ou de juízos sobre opções e atos praticados.

Num segundo momento a análise teve por lentes de interpretação os eixos decorrentes do quadro teórico na sua tensionalidade binomial, sendo que as questões/respostas foram codificadas de acordo com a sua apropriação às categorias de cada eixo (Tabela 18). Desta forma intentou-se sustentar a perceção e interpretação das representações curriculares dos professores acerca do P-2014.

A amplitude continuou relacionada com o conceito de quintil. Como evidências, apenas são apresentadas as frequências e as amplitudes. Se as variações foram inferiores a um quintil, consideraram-se ligeiras ou nulas; se entre um e dois quintis, acentuadas; entre três e quatro quintis, elevadas; acima de quatro quintis, radicais.

A análise feita pela descrição e interpretação dos dados, nunca subvalorizou a subjetividade das perceções, experiências e representações (Amado, 2014), mas relevou o facto de mergulhar nos reais contextos em que o currículo culmina a sua função social. Sem esquecer, também, que os respondentes se cifraram em 30,1% da população-alvo, o que seria expectável por se recorrer ao envio eletrónico do questionário (Hill e Hill, 2002).

Ainda uma nota. Da “leitura flutuante” acima referida ficou a perceção de que estes dados são passíveis de muitas outras leituras e correlações, mesmo dentro do quadro teórico que gize e até mesmo dentro do *design* desta investigação. Apenas por questões de opção, muito pessoalizadas, não foram abordadas: demora na investigação, atualidade

⁸⁴ Estas duas partes foram englobadas, nos procedimentos e na conceção teórica, na Parte VI, pelas razões de exequibilidade já aduzidas.

dos dados, premência e urgência de produzir conhecimento, condicionalismos pessoais, profissionais e institucionais.

EIXOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS	CODIFICAÇÃO – Partes / Questões					
		Parte III	Parte IV	Parte V	Parte VI	Parte VII	Parte VIII ⁸⁵
FORMAÇÃO RELIGIOSA	Confessionalidade / Exclusão / Inculcação e modelação religiosa	5 / 7	1 / 3 / 6 7 / 9 / 11	-	1 / 3 / 4	5 / 7 / 12 14 / 17	6 / 7 11 / 19
vs							
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Laicidade / Inclusão / Clarificação religiosa	6	1 / 7 8 / 10	1 / 4 / 5 7 / 8	2 / 8	6 / 14	18 / 20 / 21
vs							
EDUCAÇÃO MORAL HETERÓNOMA	Universalidade unívoca / Objetividade moral / Doutrina <i>absoluta</i> / Acatamento e conformação / Transmissão / Educação do caráter / Prescrição e imposição / Desenvolvimento cognitivo	-	1 / 4 9 / 11	-	1 / 3 4 / 5	5 / 7 / 8 12 / 17	4 / 9 11 / 14
vs							
EDUCAÇÃO MORAL AUTÓNOMA	Contextualização plural / Subjetividade moral / Relativismo e neutralismo / Envolvimento e compromisso / Construção / Clarificação e informação / Liberdade e proposição / Afeto e ação	-	1 / 7 8 / 10	1 / 4 / 5	6	6	5 / 8
vs							
EDUCAÇÃO CULTURAL	Catequese / Pastoral / Dimensão antropológica / Presença religiosa	5 / 7	1 / 3 / 6 9 / 11	-	1 / 3 4 / 7	5 / 7 / 8 12 / 14 17	6 / 7 / 19
vs							
EDUCAÇÃO CULTURAL INTEGRAL	Cultura laica / Facto religioso / Contributo cultural	6	1 / 7 8 / 10	1 / 4 / 7	2 / 8	6 / 14	8 / 18 20 / 21

Tabela 18. Categorização e codificação segundo os eixos de análise, (perspetivas dos professores).

Análise emergente e interpretação

Para começar, releve-se que as respostas codificadas com NO têm amplitude muito baixa (frequentemente quase residual). Os casos existentes podem ficar a dever-se ao facto de haver respondentes que não estavam a lecionar EMRC na altura em que o P-2014 foi publicitado. Apenas uma exceção: na questão 6 da Parte V a amplitude é baixa, embora no seu limiar inferior.

Parte II – Contacto com o P-2014 (Quadro 11) – Na preparação e formação para a receção do P-2014, há concordância com amplitude M ou E e discordância com amplitude B; com variação ligeira no primeiro caso e acentuada no segundo. Considero que a preparação e formação para o contacto com o P-2014 foram encaradas de forma aceitável, mesmo havendo um conjunto não despidendo de professores que entenda o contrário.

Parte III – Orientações do ME e o P-2014 (Quadro 12) – Parte substancial dos professores concorda que o P-2014 cumpre as orientações do ME (amplitude E) e apenas numa questão esta concordância passa a amplitude M, sendo a variação ligeira. Quando

⁸⁵ Subentende-se aqui que, quando um professor decide curricularmente (reformulando, acrescentando, corrigindo...), o faz porque entenderá que o currículo configurado pelo p-2014 releva fragilidades curriculares, mas, sobretudo, pela necessidade de adequar aos seus sujeitos concretos.

as questões abordam a eventual relação tensional entre as orientações do ME e da ICR (questões 5 e 6), as representações mostram percepções contraditórias: sendo as questões polarizadas, mostram uma concordância de amplitude M (45,1%) sendo a discordância de amplitude MB (7,8%); seria expectável que quem concorda com a questão 5 discorda da 6 e vice-versa. Por outro lado, cerca de 33,3% entende que as orientações do ME são um obstáculo à liberdade de ensinar da ICR, enquanto 55,9% discorda. Ensaçando alguma interpretação já iniciada, pode considerar-se que as opiniões divergem e não são coerentes ou que houve algum viés interpretativo no momento das respostas.

Parte IV – Orientações do DGC e da CEP e o P-2014 (Quadro 13) – Com amplitude E evidencia-se a concordância do P-2014 com as orientações do DGC e da CEP (questão 1), sendo de amplitude MB a discordância; a variação é elevada. Já quanto ao rigor conceptual de natureza curricular (questões 2-6 e 10-11), em 4 questões há concordância com amplitude E, uma ME e duas M; 2 discordâncias com amplitude MB, 3 com B e duas com M; a variação é elevada em 3 questões, acentuada em duas e ligeira em uma questão. Quanto ao uso do método existencial-hermenêutico pelo P-2014 na ótica da CEP (questões 7-9), há uma concordância de amplitude E e discordância MB, sendo a variação elevada. Mas nas questões (8 e 9) que abordam já uma intenção polarizada no método, as percepções também são contraditórias: mostram uma concordância de amplitude M (41,2%) sendo a discordância de amplitude MB (11,8%); também seria expectável que quem concorda com a questão 8 discorda da 9 e vice-versa. Penso que o viés interpretativo também se mantém ou, situação possível, as respostas podem evidenciar desconhecimento especializado sobre o conteúdo das questões.

Parte V – Alterações entre o P-2007 e o P-2014 (Quadro 14) – Em relação às diferenças relativas a metas e competências (questão 2) a variação entre concordância e discordância é ligeira, com as amplitudes M; mas em relação à semelhança entre conteúdos (questão 3) a variação é acentuada, tendo a concordância uma amplitude E. Em relação a alterações curriculares (questões 1, 4-5 e 7-8) ou circunstanciais (questão 6), as concordâncias oscilam entre amplitude B e E, com variação acentuada; a discordância é de amplitude predominantemente B e apenas uma questão (6) tem amplitude M; a variação é ligeira. Parece, pois, ser consensual que as alterações ao P-2007 vão no sentido de uma maior integração curricular do P-2014, mesmo sendo elevada a convicção de que os conteúdos não mudaram.

Parte VI – O P-2014 e o currículo (Quadro 15) – Esta parte pode aglutinar-se em dois grandes grupos: no primeiro, parte dos sujeitos considera que o P-2014 privilegia a FR, o moralismo e a exclusão, a endoutrinação e a catequese e exprime a *presença* da ICR na Escola (questões 1, 3, 5 e 7); no segundo, consideram que o P-2014 reforça o carácter curricular de EMRC, a autonomia e a liberdade moral e uma FPS inclusiva com o contributo e competência da ICR (questões 2, 4, 6 e 8). No primeiro conjunto de respostas a discordância tem uma amplitude prevalentemente MB e B, com uma exceção na questão 3 em que a situação se inverte e tem amplitude M; a amplitude da concordância é M, E e MB, tendo exceção na mesma questão, com amplitude B. No segundo caso a discordância tem uma amplitude B, com uma exceção na questão 5 em que a situação se inverte e tem amplitude E; a amplitude da concordância é E, sendo exceção a mesma questão, com amplitude B; Conjugando as duas exceções temos 25,5% de discordância nas duas questões e 24,5% de concordância; mas a variação de opinião entre a questão 3 e a 4 é acentuada (2% - 41,2%). Os dados deixam transparecer que os professores tanto concordam que o P-2014 privilegia a confessionalidade exclusiva como uma curricularidade inclusiva e mostra mesmo que as suas percepções vão variando em função da formulação das questões, o que pode indiciar fragilidades no conhecimento ou do P-2014, ou das orientações da tutela de EMRC, ou da sua percepção sua profissionalidade como docentes de EMRC. As respostas alinham-se de forma irregular ao longo das questões, sobretudo quando se conjugam em conjuntos tensionais como aqui se fez.

Parte VII – O P-2014 e os elementos de desenvolvimento curricular (Quadro 16) – Esta secção categorizou-se em três parâmetros de análise: elementos tecnicamente bem definidos e com intencionalidade curricular inclusiva (questões 1-3, 6, 9, 14-16), elementos tecnicamente bem definidos e com intencionalidade pastoral, catequética ou moralistas (questões 5, 7-8, 12, 17), e elementos tecnicamente mal definidos (questões 4, 10-11, 13). No primeiro, a amplitude de discordância é MB (exceção na questão 3, em que é B), sendo a variação de amplitudes ligeira; a amplitude de concordância é E, com dois casos ME (questões 1 e 9), sendo a variação também ligeira; a variação de amplitudes entre a concordância e a discordância é elevada, sem apenas acentuada na questão 3. No segundo, a amplitude de discordância é MB (questões 7, 17), B (questões 8, 12) e M (questão 5), sendo a variação de amplitudes ligeira ou acentuada; a amplitude de concordância é M (questões 5, 8), E (questões 7, 12) e ME (questão 17), sendo a variação acentuada ou elevada; a variação de amplitudes entre a concordância e a discordância é

ligeira (questão 5), acentuada (questões 8, 12) ou elevada (questões 7, 17). No terceiro caso, a amplitude de discordância e de concordância é M, sendo todas as variações ligeiras. Estes dados evidenciam a tendência geral dos professores entenderem que os elementos de desenvolvimento curricular do P-2014 representam uma intencionalidade curricular inclusiva, mesmo que se mantenham elementos de natureza mais catequético-pastoral e moralista. Já sob o prisma do seu conhecimento técnico acerca da natureza dos elementos de desenvolvimento curricular, as opiniões dividem-se de forma equilibrada, o que parece denotar algumas inseguranças neste conhecimento profissional.

Parte VIII – Gestão curricular do P-2014: opções e decisões (Quadro 17) – Aqui a análise estruturou-se em três eixos: o cumprimento / execução do P-2014, com o manual ou outros recursos e atividades (questões 1-3, 15-18); alteração do P-2014 por diferenciação e adaptação ao contexto (questões 4-14); realização de atividades fora do currículo enunciado no P-2014 (questões 19-21). No primeiro caso, a amplitude da discordância varia entre B e MB (com variações ligeira e uma acentuada em relação à questão 3); a amplitude da concordância vai da B (questão 3) ao ME, sendo a questão 2 de amplitude E (com variações ligeiras e uma acentuada em relação à questão 15); a questão 15 mostra uma discrepância em relação às restantes questões, pois a variação entre a concordância e a discordância é ligeira. No segundo grupo, a amplitude da discordância varia entre MB (7), B (1) e M (3), com variações ligeiras, acentuadas ou elevadas; a amplitude da concordância passa por B (questões 6, 7), M (questões 11, 13), E (questões 9-10, 12) e ME (restantes questões), sendo as variações ligeiras, acentuadas ou elevadas. Finalmente, a amplitude da discordância é entre B e M (com variações ligeiras ou acentuadas); a amplitude da concordância é entre M e E (com variações ligeiras ou acentuadas); na questão 19 a variação entre a concordância e a discordância é acentuada, sendo as restantes ligeiras. As respostas nesta secção mostram alguma dispersão nos resultados: por um lado os professores declaram o cumprimento do P-2014, mas a seguir e com variações aproximadas entre concordância e discordância, afirmam ter decisões de diferenciação e contextualização, que em alguns casos chegam a exorbitar o próprio P-2014. Estes dados suscitam grande perplexidade ao investigador, para o qual o já falado “efeito de pose” não parece dar resposta cabal, mesmo contribuindo para uma via de interpretação. Será má interpretação das questões, ou eventual falta de clareza destas, em que a percepção do cumprimento/execução do P-2014 não se pode compaginar

com qualquer tipo de contextualização? E como interpretar que se pretira o P-2014, através da realização de atividades desarticuladas com o currículo enunciado?

Parte IX – Gestão curricular do P-2014: situações especiais (Quadro 18) – O questionário concluiu-se com uma questão aberta. De forma aproximada à secção anterior categorizaram-se as respostas em torno de 3 eixos fundamentais aqui designados como A (Execução aplicacionista), B (Diferenciação/decisão contextualizadas), C (Atividades extracurriculares ou de enriquecimento curricular) e NO (Não observado/não aplicável).

Uma primeira nota a considerar é que, dos respondentes, apenas 28 abordaram a questão (27,5%) e destes 10 (35,7%) não era suposto terem respondido (NO). Pelo que considerei o universo reduzido a 18 respostas. Deste modo, do total dos respondentes apenas temos uma frequência de 17,7% em que a situação se verifica, o que em si é assinalável, sendo que 38,9% evidencia uma tendência aplicacionista (currículo entendido como plano a cumprir (Gaspar & Roldão, 2007)) e professor encarado como

Indicadores (28 respostas)	CATEGORIAS			
	A	B	C	NO
- Trabalho autónomo por ano.		X		
- Faço a mesma atividade para todos os alunos adaptando o grau de dificuldade.			X	
- Parto de experiências e exemplos comuns, do dia-a-dia, para depois ir diferenciando, por anos, consoante os manuais ou o que é mais adequado para os alunos.		X		
- Aprendizagens ainda não realizadas. Adequação ao maior número de alunos. Adequação à média de idades.	X			
- Nunca estive nessa situação.				X
- Adequação das unidades didáticas/conteúdos aos alunos procurando um compromisso entre o ano da maioria dos alunos e o historial dos temas/conteúdos estudados no ano anterior.		X		
- Utilizo o P-2014 como critério.	X			
- Faço ou organizo trabalhos de grupo consoante as temáticas.	X			
- Esta situação só acontece com alunos do primeiro ciclo. Neste caso seleciono um tema de cada ano para trabalhar. No caso do primeiro ano é muito complicado, uma vez que ainda não sabem ler, dificultando o cumprimento do programa e gestão do tempo e comportamento do grupo turma.		X		
- Não acontece comigo				X
- Na Escoa onde leciono não e verifica				X
- Nunca tive essa situação!...				X
- Não se aplica.				X
- Ainda não experienciado				X
- O método escutista				X
- Nunca lecionei na mesma hora letiva turmas de anos diferentes.				X
- Tento escolher uma temática/ data comemorativa que se adequa a todos os alunos (Natal; Páscoa; Dia do Pai, Dia da Mãe,...); e trabalho-a com eles, através de textos, fichas de trabalho, visualização de filmes, PowerPoints... e nesta situação, não uso o manual da disciplina...			X	
- Seleção de unidades que vão ao encontro dos alunos.		X		
- Seleciono 4 Unidades Letivas (mais apelativas e abrangentes), uma por cada ano, de forma a potenciar a execução de tarefas ou estratégias diversas de forma mais facilitadoras para assimilação dos conteúdos essenciais.		X		
- Conteúdos e atividades com base no Manual.	X			
- Sempre que possível procuro articular os conteúdos. Quando não é possível trabalho os conteúdos específicos de cada ano.	X			
- Alternar conteúdos de um ano e de outro, tendo em conta o que pode ser lecionado no futuro; o maior número de alunos; no mesmo grupo leciono conteúdos diferentes para cada grupo específico.		X		
- 25 minutos para cada ano de escolaridade. Quando leciono a uns alunos os outros vão fazendo trabalhos sobre a matéria lecionada.		X		
- Durante todos estes anos de leção da disciplina nunca tive uma situação destas. Tenho muitas turmas com todos os alunos inseridos na disciplina.				X
- O Tema global gerido em diferenciação pedagógica pelas idades dos alunos.	X			
- Neste ano a situação na se verifica, mas em anos anteriores optava por um dos anos e seguia seu programa, alternando no ano seguinte.	X			
- Nunca lecionei na mesma hora a alunos de turmas de anos diferentes				X
- Procuo criar grupos de aprendizagem, gerindo o programa/temas e criando atividades diferenciadoras, adequadas ao nível dos alunos e à especificidades do programa.		X		
Frequência absoluta	7	9	2	10
Frequência relativa	25	32,1	7,1	35,7
Amplitude	B	B	MB	B

Tabela 19. Situações especiais de gestão curricular.

como executor de programas e manuais (Pacheco 1996; 2005; Roldão, 2003a), 50% ensaia processos de diferenciação e decisão curricular (Roldão, 2009), porque se considera ser competente para o fazer (questão 13 da Parte VIII) e 11,1% parece enveredar pela realização de atividades avulsas, frequentemente ligadas a datas comemorativas ou ao calendário litúrgico (questões 19-21 da Parte VIII). Não permitindo os dados leituras muito transponíveis pela escassez de situações reportadas, penso ilustrarem a diversidade de soluções, mais ou menos refletidas e sustentadas curricularmente ou de forma mais casuística, intuitivas e do senso comum, numa tentativa de responder a situações contextuais muito concretas exigíveis de diferenciação curricular. Nas circunstâncias apresentadas a questionamento, o certo é haver professores que procedem a uma gestão e implementação / operacionalização do currículo de forma contextualizada e diferenciada, embora fique a perceção de que tal se situa frequentemente mais ao nível das estratégias e das atividades do que propriamente das aprendizagens curriculares. E isto denota uma predisposição para se tomarem decisões curriculares, pelo menos no caso dos professores que estão nesta situação.

Análise e interpretação a partir do quadro teórico

Das categorias hauridas do quadro teórico e segundo a codificação apresentada (Tabela18), procedeu-se à análise a seguir, em que se apresentam as amplitudes de discordância (D) e de concordância (C) das respostas categorizadas e codificadas (R). Quanto às variações de amplitude apenas e por comodidade se apresentam os limites máximos e mínimos.

FR – (Tabela 20)

Fr	Parte III		Parte IV						Parte VI			Parte VII					Parte VIII			
R	5	7	1	3	6	7	9	11	1	3	3	5	7	12	14	17	6	7	11	19
D	B	M	MB	MB	M	MB	B	M	MB	M	E	M	MB	B	MB	MB	M	M	M	B
C	E	B	E	ME	M	E	M	M	ME	B	B	M	E	E	E	ME	B	B	M	E

Tabela 20. FR – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 7 casos MB, 4 casos B, 8 casos M, 1 caso E e 0 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 5,9% (VII-17) e 66,7% (VI-4); concordância: 0 casos MB, 5 casos B, 5 casos M, 7 casos E e 3 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 26,5% (VI-4) e 90,2% (VII-17). Os dados indiciam que os professores concordam que o P-2014 tem uma componente confessional tendencial, eventualmente excludente, inculcadora e modeladora, embora não possa ser considerada radical ou

absoluta. Eventualmente poderá ser confundida a identidade confessional do P-2014 (que lhe é inerente), com derivas catequéticas e endoutrinadoras. Mas a tendência de concordância é claramente superior à de discordância.

FPS – (Tabela 21)

Fr	Parte III					Parte IV					Parte V					Parte VI		Parte VII		Parte VIII		
R	6	1	7	8	10	1	4	5	7	8	2	8	6	14	18	20	21					
D	B	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	B	MB					
C	E	E	E	E	E	M	M	E	E	E	E	E	E	E	ME	M	M					

Tabela 21. FPS – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 6 casos MB, 10 casos B, 1 casos M, 0 casos E e ME, com uma variação de amplitude acentuada, entre 11,8% (VII-6 e VIII-18) e 44,1% (VIII-21); concordância: 0 casos MB e B, 4 casos M, 12 casos E e 1 caso ME, com uma variação de amplitude acentuada, entre 44,1% (VIII-21) e 72,5% (VIII-19). Os dados indiciam grande harmonia nas discordâncias ou nas concordâncias, com uma variação de amplitude menor em relação a FR, pelo que se evidencia uma tendência clara para concordar que o P-2014 tem uma componente mais inclusiva, clarificadora e laica tendencial. Uma perplexidade, todavia, ressuma na conjugação dos dois polos do binómio: a tensionalidade parece extremar-se a partir das respostas dos professores, com tendências em sentido oposto. Seria de prever que as respostas fossem disjuntivamente coerentes, pois não se pode concordar, com frequências aproximadas, entre uma linha de força e outra em sentido contrário. Eventualmente não compreenderam o sentido das questões, ou não dominam os pedagogemas usados e os conotam com o senso comum ou é-lhes estranha a tensionalidade que perpassa a existência de EMRC nas escolas do estado (denominado como “ensino público”), ou estão desatentos às questões de fundo que o P-2014 eventualmente suscita e pode não dirimir.

EMH – (Tabela 22)

Fr	Parte III				Parte VI				Parte VII					Parte VIII			
R	1	4	9	11	1	3	4	5	5	7	8	12	17	4	9	11	14
D	MB	B	B	M	MB	M	E	B	M	MB	B	B	MB	MB	MB	M	MB
C	E	E	M	M	ME	B	B	M	M	E	M	E	ME	ME	E	M	ME

Tabela 22. EMH – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 7 casos MB, 5 casos B, 4 casos M, 1 caso E e 0 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 5,9% (VII-17) e 66,7% (VI-4); concordância: 0 casos MB, 2 casos B, 6 casos M, 5 casos E e 4 casos ME, com uma variação de amplitude

elevada, entre 26,5% (VI-4) e 90,2% (VII-17). Os dados indiciam que os professores concordam que o P-2014 tem uma componente de educação em valores conformadora, acatadora, prescritiva e impositiva, de modelação e inclusão moral, e modeladora, embora seja considerada como fortemente dominante. Eventualmente poderá assentar no pressuposto de que os valores veiculados pelo P-2014 tenham uma caráter e dimensão universais ou mesmo com pretensão universalista. Curioso notar que os dados, partindo da abordagem de questões nem sempre as mesmas, se aproximam do eixo FR, sendo mesmo a variação das amplitudes idêntica A tendência de concordância também é superior à de discordância. Estes dados podem refletir a frequente associação da dimensão religiosa à dimensão moral, ainda que tal não resulte apenas de estereótipos sociais arreigados, sobretudo em meio escolar, assentes em práticas e experiências de décadas.

EMA – (Tabela 23)

Fr	Parte IV				Parte V			Parte VI	Parte VII	Parte VIII	
R	1	7	8	10	1	4	5	6	6	5	8
D	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	MB	MB	MB
C	E	E	E	E	M	M	E	E	E	ME	ME

Tabela 23. EMA – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 6 casos MB, 5 casos B, 0 casos M, E e ME, com uma variação de amplitude ligeira, entre 6,9% (VIII-8) e 26,5% (V-5); concordância: 0 casos MB e B, 2 casos M, 7 casos E e 2 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 58,8% (V-1) e 88,2% (VIII-8). Os dados indiciam que os professores concordam que o P-2014 tem uma componente de educação em valores para a autonomia e liberdade, propositiva e clarificadora, havendo grande harmonização quer na concordância, quer na discordância, quer na coerência entre as duas perceções: os respondentes, por regra, ao discordarem de uma, concordavam com a outra e vice-versa, sendo a tendência de concordância bastante superior à de discordância. Porém, nova perplexidade surge na conjugação dos dois polos do binómio: a perceção de grande concordância em cada um dos polos do binómio, quase antitéticos, permite levantar novamente a suposição de que os professores não compreenderam o sentido das questões por falta de conhecimento teórico especializado ou mesmo falta de um conhecimento aprofundado do P-2014 ou ainda a tal desatenção às questões de fundo que envolvem o ensino confessional vertido no P-2014 num SE laico.

EC – (Tabela 24)

Fr	Parte III		Parte IV				Parte VI				Parte VII				Parte VIII					
R	5	7	1	3	6	9	11	1	3	4	7	5	7	8	12	14	17	6	7	19
D	B	M	MB	MB	M	M	B	MB	M	E	MB	M	MB	B	B	MB	MB	M	M	B
C	E	B	E	ME	M	M	M	ME	E	B	E	M	E	M	E	E	ME	B	B	E

Tabela 24. EC – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 7 casos MB, 5 casos B, 7 casos M, 1 caso E e 0 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 5,9% (VII-17) e 66,7% (VI-4); concordância: 0 casos MB, 4 casos B, 5 casos M, 8 casos E e 3 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 26,5% (VI-4) e 90,2% (VII-17). Mais uma vez é manifesta a concordância dos professores com as afirmações em questão e, neste caso, com o entendimento de que o P-2014 tem forte deriva catequético-pastoral e se configura como *presença da ICR na Escola*.

ECI – (Tabela 25)

Fr	Parte III	Parte IV				Parte V			Parte VI	Parte VII		Parte VIII				
R	6	1	7	8	10	1	4	7	2	8	6	14	8	18	20	21
D	B	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	B	M
C	E	E	E	E	E	M	M	E	E	E	E	ME	ME	ME	M	M

Tabela 25. ECI – Concordâncias e discordâncias (perspetivas dos professores).

Discordância: 7 casos MB, 8 casos B, 1 caso M e 0 CASOS E e ME, com uma variação de amplitude acentuada, entre 6,9% (VIII-8) e 46,1% (VIII-21); concordância: 0 casos MB e B, 4 casos M, 9 casos E e 3 casos ME, com uma variação de amplitude elevada, entre 44,1% (VIII-21) e 88,2% (VIII-8). Os dados indiciam que os professores concordam que o P-2014 tem uma componente de educação cultural e integral, ligada mais aos factos do que às dimensões da crença. Também há grande homogeneização quer na concordância, quer na discordância. Porém, a perplexidade continua a evidenciar-se na conjugação dos dois polos do binómio: entendo não poder concordar-se em simultâneo e no mesmo sujeito que o P-2014 tenha uma orientação mais cultural e uma mais cultural e integrativa de todos e para todos.

3.4.4. Conclusões da análise do questionário a docentes: o “olhar” do investigador

Chegou o momento das reflexões que se coimplicam com a forma como o investigador desenhou todo o processo e o realizou. Razões que têm presente a consciência da impossibilidade de transferir qualquer conhecimento descoberto para outras situações de forma mecânica e direta. Até porque o volume dos respondentes

obriga a uma cuidada reserva: por muito que possam “representar” os professores de uma região e, remotamente, do país, é um volume muito circunscrito.

Mas os dados recolhidos estão aí. No processo de análise fiquei convicto de que estes mesmos dados, sem quaisquer alterações, poderão ser lidos de múltiplas formas, estão prenhes de muita informação que, por focalização no objeto de estudo e nas correlatas questões e objetivos, foi preterida. Chego mesmo a pensar que os dados levantam mais questões, mais ou menos laterais a este estudo, mas não por isso pouco importantes, do que respostas ao questionamento pretendido. Por exemplo, indagar as contradições já apontadas na análise, dirimir o “efeito de pose”, perscrutar o efetivo e real conhecimento profissional, especializado, deste grupo de professores, perceber melhor se de facto têm de prestar contas públicas sobre a concretização de um currículo enunciado ou sobre orientações que poderia testemunhar na primeira pessoa e com outros... Mas a hora não é de especulação, antes de interpretação e reflexão sobre evidências.

Que reflexões me suscita a análise? Uma série de perplexidades, sobretudo no confronto binominal e partindo do suposto que, tendencialmente, as concordâncias e as discordâncias deveriam ser coerentes e congruentes no seu sentido e orientação ou até derivas. Não quero afirmar ou sequer insinuar, até porque uma análise estatística mais fina e pormenorizada (que não cabe aqui, por âmbito do estudo ou mesmo por considerações volumétricas) poderia não confirmar que os professores concordam/discordam com tudo e o seu contrário, ou revelem representações tendencialmente contraditórias. Seja por possível falta de conhecimento especializado (que supostamente devem deter) sobre as problemáticas do estudo, ou sobre o objeto de estudo e o próprio P-2014; seja por má compreensão do sentido e alcance do questionamento, ou eventual falta de clareza deste, sempre sujeito a diversas interpretações; seja por “efeito de pose”; seja por qualquer intencionalidade inconfessa. Porém, estas observações podem confrontar-se e comprovar-se. É minha convicção que se trata de desconhecimento profissional e especializado sobre o currículo na sua relação com a sociedade, o conhecimento, valores e religião; sobre desenvolvimento curricular (rigor conceptual, intencionalidade, sentido e articulação entre os seus elementos); sobre profissionalidade docente (perceção de um professor ser alguém que sabe o que ensina, como ensina e porque ensina, para que ensina e faz aprender). Todavia, se se confrontar com a sua formação inicial e contínua e o perfil profissional dos respondentes, parece não ter sentido essa minha convicção. Poderá haver razões alheias ao exercício profissional

dos docentes, que não se averiguaram, mas que podem transparecer das questões conjugadas da Parte III do questionário (5 - 60,8% e 7 - 33,3%, de concordância): o P-2014 deve cumprir prioritariamente as orientações da ICR e o ME não é limite a essas orientações. Mas nas questões 1-4 (concordância entre 50% e 72,5%) afirmam que o P-2014 deve cumprir prioritariamente as orientações do ME. Concordo que o P-2014 deve cumprir ambas, mas como se pode priorizar uma em relação à outra? EMRC está (ou deve estar) no SE como componente curricular e não como elemento estranho ou acima dele; ao ME não lhe compete programar a educação nestas áreas...

Há, de facto, divisão de opiniões, ainda que não extremadas. Naturalmente. Apenas não se consegue trazer à evidência que essas opiniões (que traduzem representações) estejam sustentadas por um conhecimento profissional (ao nível curricular) inerente. Por vezes parecem ingénuas, mais baseadas no senso comum, o que pode denotar limitações no conhecimento das áreas e temas apropriados às Ciências da Educação, ao próprio currículo de EMRC e até às orientações da tutela da disciplina.

Porquê esta visão geral? Seguindo a análise emergente, começarei por me interrogar se a formação ou preparação para a receção do P-2014 foi suficiente? Ou a possível? A percepção que fica é de que foi um processo aceitável, embora um número não residual de respondentes entenda que não. E que formação ou preparação houve que pudesse preparar para inovações? É que estes professores entendem (Parte V - 2 / 3) não haver alterações muito significativas de conteúdos entre o P-2007 (estruturado por competências e com a consultoria científica e técnica de Maria do Céu Roldão) e o P-2014 que, como já se viu, está estruturado por metas e não teve auxílio especializado em conhecimento curricular, apesar de se dividirem quanto às diferenças entre metas e competências e acharem o P-2014 mais “curricular” do que o P-2007.

Depois, quando se aborda a questão das orientações curriculares e ou conteduinais (ME, DGC, CEP), percebe-se um desconhecimento grande dessas orientações e até do P-2014. A experiência e também este questionário mostram que uma das grandes preocupações destes professores é “cumprir” o manual (Parte VIII – 2 / 15; Parte IX), ainda que se utilizem outros recursos (Parte VIII – 3). Parece poder confirmar-se que parte significativa destes professores tende a confinar a sua atividade docente à execução de manuais ou à organização e dinamização de atividades, frequentemente alheias ao currículo enunciado pelo P-2014, ou pelo menos, sem uma gestão curricular coerente e contextualizada. As incoerência e incongruências encontradas isso indiciam.

Se se reparar nas questões especificamente curriculares ou de desenvolvimento curricular, a convicção que se vem a esboçar mais nitidamente confirma-se. As grandes contradições evidenciadas nas respostas (confrontando Parte VI - 1,3,5,7, versus 2, 4, 6, 8) revelam alheamento relativamente às tensões curriculares de fundo que pervadem a inscrição curricular de EMRC com origem ou em estereótipos experienciados, ou em estereótipos do senso comum, ou mesmo nalguma desconfiança em relação ao estado e à “escola pública”, comumente percebidos como hostis a EMRC e ao religioso como matéria curricular. Donde transudam outras confusões: a da laicidade com a deriva laicista, eventualmente relativista e garantidamente hostil ao religioso, geradora de receios infundados; a da autonomia moral com o viés do relativismo moral, que pode levar a uma forte tendência inculcadora e modeladora de educação do caráter, fortemente heteronómica; a da educação cultural com o desvio do receio da submissão do religioso ao cultural.

Por outro lado, a irregularidade e a variabilidade nas respostas indicia a percepção de hesitações no ato de manifestar as suas representações, por conhecimento superficial ou ausente das questões e do P-2014. Este grupo de professores evidencia falhas no conhecimento especializado em relação aos elementos de desenvolvimento curricular, pois as opiniões dividem-se acerca do rigor técnico-científico sobre desses elementos como estão verbalizados no P-2014. Não de mais sublinhar que não será alheio a esta situação que a formação de professores, inicial e contínua, geral ou específica, tem vindo a apresentar cada vez mais lacunas nos domínios do currículo e desenvolvimento curricular, pelo que parte das respostas não surpreende tanto assim. Parece já estar *naturalizada* uma prática aplicacionista dos manuais...

Finalmente, quanto à sua função profissional de contextualizar, implementar ou operacionalizar o currículo prescrito no P-2014, a dispersão das respostas e a sua baixa amplitude de frequência não permitirá reflexões aprofundadas. Todavia, algumas pistas podem equacionar-se, se as analisar do ponto de vista da categorização emergente. A variação de amplitude entre as afirmações de cumprimento do P-2014 e sua contextualização e práticas de diferenciação e decisão é muito ligeira (7,1%), pelo que se pode entender que de forma nivelada, tanto se aplica o P-2014, como se operacionaliza no contexto através de competentes decisões curriculares. Enveredar pela prática de atividades alheias ao currículo de EMRC é ocorrência quase residual. Caberá perguntar: é o “efeito de pose” em ação, má interpretação de questões que se supõe serem do domínio

de todos? Não é possível fazer transposições, sequer, e parece-me mais avisado entrever um possível aprofundamento futuro da problemática que possa envolver a situação.

Quando a análise se faz desde o quadro teórico desta investigação, pode avançar-se com a afirmação da existência de grande confusão entre a identidade confessional de EMRC e seu programa e derivas de natureza catequética ou pastoral, mesmo cultural. Pode também supor-se desatenção em relação a problemática tensional originária (FR vs FPS), ou mesmo desconhecimento formal. Já quanto ao eixo EMH vs EMA, cabe perguntar se estes professores conhecem o debate que se alonga no tempo, se fazem mistura e confusão entre Moral e Religião (mesmo que qualquer religião inspire uma determinada moral), reproduzindo estereótipos arraigados na classe docente, nas famílias e nos alunos, como a experiência nos vai demonstrando. De facto e experiencialmente falando, subsiste uma forte vinculação profissional e existencial destes professores à ICR, que pode condicionar e obnubilizar as atitudes do respondente, pela desvirtuação da perceção das questões e da formulação das respostas, inquinando os dados e podendo perverter leituras e conclusões com a objetividade necessária.

Estas reflexões estendem-se ao eixo EC vs ECI. Postulando que no quadro teórico delineado, FR vs FPS podem e devem nivelar-se e que em EMH vs EMA e em EC vs ECI deve prevalecer o segundo termo do binómio tensional, o desequilíbrio no primeiro e a aproximação nos outros dois, suscita perplexidades que sustentam a forte suspeita de ignorância ou alheamento das problemáticas de fundo que envolvem EMRC, o seu currículo e, mais concretamente o P-2014⁸⁶.

A divisão de opiniões, não radical(izada) revela uma tendência para o não unanimismo, para opinião crítica do processo de receção do P-2014, sua apropriação e representação, sua contextualização e implementação ou operacionalização. Parece não ter havido uma preparação especializada destes professores para uma edição (re)nova(da) do currículo (palavra muito ausente nos documentos⁸⁷) de EMRC. Por outro lado a problemática de fundo desta investigação parece formalmente desconhecida (ainda que

⁸⁶ Dizem os meus 38 anos de docência e 18 de formação inicial de professores de EMRC que, depois do percurso universitário, pouco se tem investido na formação de professores de EMRC no âmbito das Ciências da Educação, preferindo-se a abordagem de temas teológico-pastorais ou a forte aposta em organização de atividades que congreguem alunos a nível regional ou nacional, sem preocupações de natureza curricular, frequentemente reduzidas à convivialidade.

⁸⁷ No grupo de recrutamento 290 (EMRC) o pedagoga “Programa” é quase exclusivo e tende muito a identificar-se com manuais. Esta forte ligação indicia-se na própria legislação atinente (Decreto-Lei nº70/2013, de 23 de maio, alínea b) do art.º 3º).

intuída) ou muito envolvida em névoas densas, percecionando-se uma conceção profissional próxima da competente aplicação do conhecimento científico em deriva aplicacionista (Roldão, 2015; Formosinho, 2016), com as técnicas e estratégias de ensino adequadas, convertendo os professores em executores de manuais (Roldão, 2003a; Pacheco, 1996), quais consumidores de diretrizes e currículos centrais (Leite, 2002, *apud* Leite & Fernandes, 2010). O trabalho docente autónomo e contextualizado que concebe os professores como “conceptores de projetos locais” (Ibidem, p. 199), como decisores curriculares locais (Gaspar & Roldão, 2007) não aparece visibilizado nas respostas.

Trata-se de professores capacitados e competencializados (científica, profissional e eclesialmente) para o exercício profissional da docência, pelo menos sob o ponto de vista formal. Mas o seu exercício real é concorde com a formação recebida? O senso comum ou eclesialmente percecionado parece prevalecer sobre o conhecimento científico-técnico especializado.

A terminar penso que, no âmbito da recolha de dados utilizada e dos sujeitos que foi possível inquirir, se encontra respondida a questão de investigação sobre a apropriação, contextualização e implementação/ operacionalização do P-2014 nas escolas, pois foram explicitadas as formas e os processos com que os professores se relacionam com o seu currículo e o representam e realizam em contexto local, a nível microcurricular.

3.5. O documento programático P-2014 como currículo explicitado: a voz do texto (focagem macrocurricular)

Finalmente chegou a vez de analisar o documento que motivou o arranque desta investigação, com base nas perplexidades e dificuldades detetadas na operacionalização do currículo aí enunciado. Em termos curriculares a “voz” faz-se ouvir a através das metas curriculares, das capacidades aí avançadas e dos conteúdos prescritos, a pensar no horizonte do Despacho nº5306/2012. Por razões de focalização, não coube nesta investigação a abordagem dos conteúdos enquanto elementos do desenvolvimento curricular que corporizam a intencionalidade dos objetivos educativos (Gaspar & Roldão, 2007). Mas entendi que a seleção feita de temáticas a abordar (preferi designá-los como “títulos” de UL), indiciam claramente os assuntos, temas, “matérias” a ensinar e a

aprender, ou seja conteúdos⁸⁸, num sentido mais amplo, corporizando a intencionalidade das metas curriculares.

Pedro Cunha referia que a viabilidade de uma alternativa na área de FPS entre uma disciplina de EMR e de DPS, exigiria que a primeira fosse formação religiosa (para manter a identidade), mas que fosse também uma autêntica formação pessoal e social para lhe dar relevância e pertinência curricular (Cunha, 1997), segundo penso. Quanto aos conteúdos e quanto aos métodos. É o que se vai analisar. Com esta intenção, aqui verbalizada de forma simplificada, de procurar encontrar-se resposta(s) para a primeira questão de investigação (conceção curricular do P-2014), incluindo aspetos da terceira (mobilização dos conceitos curriculares), sem excluir incursões pela segunda (decisões curriculares sobre o P-2014) e perseguindo os respetivos objetivos: compreender a sustentação teórico-curricular do P-2014, caraterizar os conceitos curriculares mobilizados e descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão sobre o P-2014.

3.5.1. Quanto ao currículo enunciado

O currículo prescrito no P-2014 aproxima-se de um *plano a cumprir* (Gaspar & Roldão, 2007). Embora concentrando-se no método apropriado a EMRC, afirma-se:

“Como disciplina confessional que é, para a manutenção da sua lógica interna e para que as Metas Curriculares sejam atingidas (...) é essencial que o docente aplique a metodologia proposta de forma articulada, sendo que a eliminação ou redução arbitrária de alguma das dimensões supõe a adulteração do percurso pedagógico proposto, o empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem e a impossibilidade de se atingirem as Metas enunciadas” (P-2014, p. 155).

Destas palavras, transparece também a perceção de que se trata de um *currículo à prova de professor*, qual executor (Pacheco, 1996; 2005), mais ou menos eficiente ou eficaz. Embora se abra também caminho a alguma diferenciação e flexibilização que, todavia, me parece mais circunstancial, acessória e até acomodatória, do que essencial ao processo:

“Este trabalho [construção de um novo Programa] é também um novo desafio que se coloca a cada professor. Oferecendo-se à exigência de uma intensa e séria hermenêutica, este Programa, assim adaptado às necessidades concretas das realidades onde é aplicado, constitui um instrumento que favorece a conquista diária da proficiência pedagógica a que cada docente é, quotidianamente, chamado, fazendo deste um gestor da circunstância educativa em que deve agir.

⁸⁸ Uma linha de investigação a abrir será precisamente saber se os temas a abordar decorrem das metas definidas ou se estas são posteriores àqueles e foram depois convocadas, por ajustamento aos assuntos já decididos. É uma suspeita forte que está de algum modo latente na análise.

Ser gestor do Programa é conhecê-lo em profundidade (...), para depois encaminhar e distribuir as propostas de aprendizagem de acordo com as necessidades e as realidades pessoais e escolares dos alunos” (P-2014, p. VII).

“Nalguns casos, o docente verificará que é necessário acrescentar mais alguns conteúdos ao Objetivo ou, pelo contrário, verificará que é possível atingir o Objetivo sem um tratamento exaustivo de todos os conteúdos” (Ibidem, p. 157).

Porém, o seu propósito (Canavarro, 2003) é bem claro:

Na ótica dos Bispos portugueses, a EMRC tem como grande finalidade ‘a **formação global do aluno**, que permita o **reconhecimento da sua identidade** e, progressivamente, a **construção de um projeto pessoal de vida**. Promove-a a partir do **diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa**” (P-2014, p. 5. Destaques no original).

3.5.1.1. Procedimentos para a recolha de dados: construção do instrumento apropriado

A recolha de dados foi feita, logicamente, a partir do próprio documento do P-2014 e, como já foi explicado, procedeu-se à categorização e codificação de todas as metas curriculares e de todos os títulos das UL e a uma amostragem não estatística de três anos de escolaridade, em representação de cada ciclo do Ensino Básico e uma UL do Ensino secundário.

Os dados foram coligidos em tabelas⁸⁹ estruturadas segundo os eixos de análise teóricos e respetivas categorias, em registo binomial e tensional. Os indicadores foram constituídos pelas metas e pelos títulos das UL a que se acrescentaram as metas convocadas. Esta designação deveu-se ao facto de que na construção do P-2014 e em formato articulado, se partir de algumas metas selecionadas (e frequentemente repetidas⁹⁰) para cada unidade letiva, com que se correlacionam objetivos e conteúdos. Quando se analisaram as UL selecionadas, acrescentaram-se os objetivos como indicadores, mas agora correlacionados com cada título e com as metas respetivas.

O processo de codificação, já anteriormente explicada a sua operacionalização, fez-se tendo por método assinalar a presença ou ausência de ocorrência para cada indicador, em cada categoria. Assim, “0” (para ausência), “1” (para presença), “A” (para moralismos) e “B” (para outros casos não previstos). O recurso à aplicação *Microsoft Excel*, exigiu codificação apropriada: quando aplicados aos títulos são precedidos de um

⁸⁹ Todos os instrumentos usados são de construção do autor.

⁹⁰ Eis algumas repetidas: 2 x Meta C (P-2014, p. 74) e 7x Meta L, 4 x Meta K e 2 x Meta J (Ibidem, pp. 140-144).

“T” (T0, T1, TA ou TB), para as metas curriculares de um M (M0, M1, MA ou MB) e para os objetivos um O (O0, O1, AO ou OB). Repetiram-se as designações de Frequência absoluta (Fa), Frequência relativa (Fr), Amplitude (Amp). Assim foi construído o instrumento apropriado (Anexo 9). Por razões de comodidade cingi-me à apresentação das frequências e das amplitudes, com vista à análise de tendências.

3.5.1.2. A técnica de análise: dispositivo, procedimentos e apresentação / interpretação dos dados

Partindo dos eixos de análise e respetiva categorização procuraram-se tendências indicadas pelas frequências e pelas amplitudes das ocorrências ou da sua ausência. Também se entendeu por importante analisar em cada binómio as ocorrências ou ausências comuns, na medida em que, para cada eixo de análise, podem indiciar (in)consistências, estruturas erráticas que visibilizem falta de estratégia na conceção do currículo com formulações avulsas de títulos, metas ou objetivos.

Ainda uma palavra a acerca da análise aos conjuntos binomiais de cada eixo de análise. No primeiro eixo (FR vs FPS), a prevalência de ocorrências comuns permite uma conformidade com o pensamento de Pedro Cunha (Cunha, 1997), de equilíbrio entre a identidade religiosa confessional de EMRC e a sua relevância e laicidade curricular; as discrepâncias revelam uma intencionalidade que desequilibra a tensão e as ocorrências vazias nada adiantam, ou, a serem muito significativas, poderão indicar ausência de preocupações de natureza curricular inclusiva. Para o segundo eixo (EMH vs EMA), espera-se que a prevalência se acentue para o segundo polo, pois explicita uma educação para a liberdade e autonomia, para a “clarificação” (Simon & ali., 1995) e não para uma endoutrinação (Ryan, 1997), para o envolvimento e não para o acatamento (Young, 2010a; 2011), mesmo que o processo parta do desenvolvimento cognitivo (Kohlberg & ali., 2008). De forma análoga, temos o terceiro eixo (EC vs ECI) em que também se espera a prevalência do segundo polo, relevando o carácter de contributo de EMRC para a formação integral (Moreira, 2013) e cultural (Debray, 2002a; 2002b) dos alunos e não como oportunidade de fazer catequese ou proselitismo. Nestes dois casos as assimetrias apontam para derivas mais curriculares e inclusivas ou para missão educativa não compaginável com uma escola para todos (catequese, endoutrinação religiosa...). Também um elevado índice de ocorrências vazias pode relevar a ausência de preocupações curriculares já atrás referidas.

Assim se analisaram (in)conformidades ao nível da conceção macro do currículo de EMRC vertido no P-2014. Se as variações forem inferiores a um quintil, consideram-se ligeiras ou nulas; se entre um e dois quintis, acentuadas; entre três e quatro quintis, muito elevadas; acima de quatro quintis, radicais.

Metas Curriculares

As metas curriculares de EMRC “foram definidas para o total dos doze *Níveis de Ensino* (do 1º ao 12º Ano) previstos pelo *Sistema de Ensino*” (P-2014, p. 9. *Itálico no original*); são 17 (Quadro 19) e correspondem às finalidades curriculares de EMRC definidas pela CEP (CEP, 2006):

“**Para a disciplina de EMRC as Metas Curriculares**, que enunciam expectativas gerais quanto à aprendizagem do aluno, **foram definidas a partir** das *Finalidades da Disciplina* (...) tal como enunciadas pela Conferência Episcopal Portuguesa” (P-2014, p. 7. *Destaques no original*).

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.
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 fê.
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.

Quadro 19. As metas curriculares do P-2014.

Eis os dados relativos às metas curriculares e sua análise (Tabela 26).

INDICAD. (17 Metas curricul.)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa	17	10	17	10	13	14	12	10	13	9	6	6	6	10	7	10	9	6	9	9	10	7	14	14	8	10	10	9
Fr	100	58,8	100	58,8	76,5	82,4	70,6	58,8	76,5	52,9	35,3	35,3	35,3	58,8	41,2	58,8	52,9	35,3	52,9	52,9	58,8	41,2	82,4	82,4	47,1	58,8	58,8	52,9
Amp	ME	M	ME	M	E	ME	E	M	E	M	B	B	B	M	M	M	M	B	M	M	M	M	ME	ME	M	M	M	M
Cat. Comuns (Fa / Fr)	10	58,8	10	58,8	10	58,8	5	29,4	5	29,4	0	0	2	11,8	0	0	0	0	1	5,9	0	0	11	64,7	1	5,9	2	11,8
Cat. Vazias (Fa / Fr)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	29,4	3	17,6	0	0	2	11,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moralis. (MA)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros casos (MB)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 26. Frequências das metas curriculares do P-2014.

Relativamente ao primeiro eixo de análise há desequilíbrio muito elevado com prevalência para a FR, nos dois primeiros binómios; inverte-se a tendência no terceiro binómio, com acentuação da FPS, embora a variação da amplitude seja ligeira. No segundo eixo, o 1º, 3º, 5º, 6º, 7º e 8º binómios têm apresentam uma variação ligeira, sendo que no 3º e no 7º não se regista qualquer variação na frequência. No 2º e 4º, a variação é acentuada, embora com derivas opostas: o 2º acentua a EMH e o 4º a EMA. Verifica-se um equilíbrio geral em seis dos oito binómios (75%). No último eixo, o equilíbrio é muito grande em qualquer dos binómios.

No primeiro eixo existe uma moderada frequência de categorias comuns e ausência de categorias vazias. No segundo eixo a presença de categorias comuns (em leitura horizontal, quatro ocorrências em dezasseis) e vazias (três para o mesmo conjunto) é muito irregular e baixa ou muito baixa a amplitude de ambas. No terceiro, não havendo categorias vazias, existem variações elevadas entre as categorias comuns dos binómios.

Se se encarar estes dados tendo por horizonte a tensão matricial primeva e à luz dos eixos de análise, pode supor-se haver desfazamentos, inconformidades, pelo menos a nível formal, entre o declarado positivamente como intenção curricular inclusiva e o enunciado efetivamente com derivas em sentido divergente. Assim, na compaginação entre a identidade religiosa (FR) e relevância curricular (FPS), onde supostamente seria de fazer convergir os dois polos, verifica-se uma deriva para a FR; onde a procura de uma EMA seria a grande intencionalidade e finalidade educativa, vemos nivelamento com a EMH e com alguma preponderância desta; de forma símil, se a ECI seriam o grande contributo de EMRC para a formação da personalidade (CEP, 2006), vemos que existe um forte nivelamento com a ECI.

Mas estas metas curriculares têm uma mobilização curiosa a nível macro.

“A revisão parcial do programa [P-2007] implicou (...) a escolha de uma estratégia de desenvolvimento curricular que permitisse (...) a estruturação dos Conteúdos indicados para cada Unidade Letiva em Objetivos de Aprendizagem (**Objetivos Programáticos de Unidade Letiva**). (...) A presente revisão parte dos Conteúdos indicados e, à luz das Metas Curriculares definidas, sugere os Objetivos Programáticos necessários à aquisição dos referidos Conteúdos (P-2014, p.10. Destaque no original).

Assim, em cada UL são convocadas algumas das 17 metas curriculares, por vezes repetidas dentro da mesma UL. O recurso não é uniforme, nem constante: umas são muito convocadas, outras menos (Tabela 27).

Metas Curriculares	Fa	Fr	Metas mais convocadas (ordenação decedente)
A. Compreender o que são o fenômeno religioso e a experiência religiosa.	9	20,5	B. 25
B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história.	25	56,8	G. 20
C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas.	9	20,5	L. 20
D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.	5	11,4	M. 18
E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo.	16	36,4	O. 18
F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	16	36,4	E. 16
G. Identificar os valores evangélicos.	20	45,5	F. 16
H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.	6	13,6	Q. 16
I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade.	8	18,2	N. 11
J. Descobrir a simbólica cristã.	10	22,7	J.10
K. Reconhecer exemplos relevantes do patrimônio artístico criados com um fundamento religioso.	7	15,9	A. 9
L. Estabelecer um diálogo entre a cultura e a fé.	20	45,5	C. 9
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	18	40,9	I. 8
N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.	11	25,0	K. 7
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	18	40,9	P. 7
P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã.	7	15,9	H. 6
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	16	36,4	D. 5

Tabela 27. Frequência das metas convocadas por UL do P-2014.

As metas mais convocadas e que estão no 3º quintil (B, G, L, M, O) são aquelas com pendôr mais acentuado para a FR (B, G, M), sendo duas delas com identidade confessional (G, M). As metas que se posicionam no 2º quintil (E, F, Q, N, J, A, C), acentuam a tendência para a identidade (E, F, J, Q) e formação religiosa (A, C), sendo uma delas mais ligada a FPS (N). No 1º quintil (I, K, P, H, D) mantém-se a mesma deriva: identitárias (H, I, P), de FR (K) e de FPS (D). Uma nota: tantos as metas de FR, como as de FPS são compagináveis, a meu ver. Esta análise dos dados parece indiciar uma deriva mais identitária e confessional do que, propriamente, uma preocupação cultural integral inclusiva.

Parece-me legítimo afirmar que se percebe uma incongruência entre o conjunto das 17 metas que explicita a intencionalidade postulada à partida e o conjunto das metas convocadas por UL, que revela já uma operacionalização diversa. A declarada intencionalidade inclusiva de EMRC como contributo para a formação da personalidade (CEP, 2006), parece derivar para uma confessionalidade que efetivamente exclui quem não é crente ou professa outro credo. Sem esquecer a possível latente endoutrinação.

Títulos das UL

Já foi dito que os títulos das UL podem indicar toda uma intencionalidade curricular, um programa educativo, uma agenda escolar. Daí, o interesse em analisá-los de forma semelhante às metas curriculares (Tabela 28).

INDICAD. (44 títulos das UL)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa	21	27	19	27	27	17	25	19	28	22	29	19	24	19	22	20	26	21	29	21	18	23	29	31	18	20	15	29
Fr	47,7	61,4	43,2	61,4	61,4	38,6	56,8	43,2	63,6	50,0	65,9	43,2	54,5	43,2	50,0	45,5	59,1	47,7	65,9	47,7	40,9	52,3	65,9	70,5	40,9	45,5	34,1	65,9
Amp	M	E	M	E	E	B	M	M	E	M	E	M	M	M	M	M	M	M	E	M	M	M	E	E	M	M	B	E
Cat. Comuns (Fa / Fr)	10	22,7	8	18,2	15	34,1	14	31,8	22	50,0	19	43,2	13	29,5	10	22,7	19	43,2	21	47,7	16	36,4	22	50,0	3	6,8	6	13,6
Cat. Vazias (Fa / Fr)	0	0,0	0	0,0	9	20,5	8	18,2	10	22,7	9	20,5	8	18,2	6	13,6	10	22,7	9	20,5	13	29,5	0	0,0	3	6,8	0	0,0
Moralis. (MA)	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,4	5	11,5
Outros casos (MB)	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3	1	2,3

Tabela 28. Os títulos das UL do P-2014.

Uma primeira nota é para a presença de moralismos e de um caso único⁹¹, numa percentagem inferior a um quintil, sendo o caso não previsto residual.

De uma análise imediata destes dados, há um acentuado equilíbrio entre os polos do binómio do primeiro eixo de análise, com um pendor para FPS. À exceção do último binómio em que FR supera em mais de um quintil a FPS. No segundo eixo, o equilíbrio é ainda mais amplo, à exceção do 2º, 3º e 7º binómios, em que a deriva para EMH prevalece, sendo mesmo acentuada no 3º (superior a um quintil). No terceiro eixo é o último binómio que está desequilibrado (divergência superior a um quintil), com relevo para a ECI

No primeiro eixo existe uma baixa frequência de categorias comuns (no 2º binómio é mesmo muito baixa) e apenas uma baixa frequência de categorias vazias no 3º binómio. No segundo eixo a presença de categorias comuns é baixa, embora moderada no 2º binómio); as categorias vazias são baixas (2º, 3º, 6º, 7º e 8º binómios) ou muito baixas (1º, 4º e 5º). No terceiro eixo as categorias comuns são superiores a dois quintis entre o

⁹¹ A expressão “A Civilização do Amor” (Título de UL 4 do Ensino Secundário) foi usada pelo Papa Paulo VI pela primeira vez em 17 de maio de 1970, Festa de Pentecostes (*Ensinamentos, VIII/1970, 506*) e retomada várias vezes durante o seu pontificado e posteriores.

1º binómio e o 2º e superiores a um quintil entre o 1º e o 3º binómio; as categorias vazias só ocorrem no 2º binómio e a sua frequência é muito baixa, quase residual.

Também aqui se podem detetar inconsistências entre o declarado e o efetivamente vertido no texto do P-2014, ora com derivas mais inclusivas e culturais, ora com pendor mais religioso e estritamente confessional. Mas ao nível do 1º eixo há mais convergência, que articula melhor a tensão FR vs FPS, embora incongruente com o 3º binómio; no 2º eixo há uma grande aproximação entre os dois polos, o que nivela EMH com EMA; no 3º eixo, o último binómio aproxima-se mais do contributo cultural para uma educação integral, sendo que nos outros dois se nivelam EC e ECI.

Donde, indicia-se uma melhor compaginação entre a identidade religiosa (FR) e relevância curricular (FPS), sendo as derivas pouco significativas; entre EMH e EMA a aproximação é muito grande e o nivelamento também; de forma menos acentuada, pela exceção do 3º binómio, também se deteta um nivelamento entre EC e ECI.

Se há títulos que podem perspetivar a inclusão de todos, uma educação para a liberdade e a autonomia e uma perspetivação cultural e contributiva da educação integral, também os há destinados apenas a crentes, mais prescritivos e endoutrinadores, mais cultuais e exclusivos. Por outro lado, a presença de títulos de sabor moralista ou que são transcrição sintagmática de uma expressão alocada a um contexto preciso eclesialístico-pastoral, são incongruência com um documento desta natureza que se pretende e afirma estar aberto a todos e se destinar a todos, ou seja, não dão qualquer indicação do carácter curricular pretendido para EMRC, sobretudo nas verbalizações ínsitas no P-2014.

Por vezes, como se poderá constatar na análise feita, a escolha das temáticas expressas pelos títulos parece ter estado pouco atenta às metas curriculares definidas, patenteando mais uma acomodação ao calendário litúrgico e seus ciclos (Advento, Natal, Quaresma, Páscoa, Pentecostes...) e à celebração dos sacramentos (nascimento – batismo, alimentação – eucaristia, falhas e dramas relacionais – reconciliação, projetos de vida – ordem e matrimónio...).

Articulação Títulos das UL - Metas convocadas - Objetivos

Afinando a análise e fazendo *zoom in*, pode verificar-se (in)congruência ou (in)coerência na articulação entre os títulos, as metas convocadas e os objetivos, segundo a categorização feita? Situam-se dentro da mesma lógica binomial categorizada para cada

eixo de análise no processo de organização do ensino e da aprendizagem, ao nível macro? Agora já não se aborda o conjunto, mas apenas a amostragem antes definida.

4º ANO

Atente-se aos dados (Tabela 29). No primeiro eixo de análise, os títulos apresentam-se equivalentes em cada binómio; as metas com desequilíbrios acentuados e muito elevados, com deriva para a EMH; em relação aos objetivos a variação e deriva são idênticas. Na articulação vertical, as variações são erráticas, não havendo qualquer padrão de congruência entre títulos, metas convocadas e objetivos. As categorias comuns, excetuando o caso de uma meta que tem uma amplitude moderada, são de amplitudes baixas ou muito baixas. De notar ainda a presença de moralismos, com amplitudes elevadas (dois objetivos), ou moderadas (dois títulos), ou baixas e muito baixas, sendo ausentes nas metas. Outros casos estão ausentes no 1º binómio e têm amplitude elevadas nos restantes.

No segundo eixo de análise, os títulos apresentam-se equilibrados em cada binómio, sendo a variação ligeira em três binómios e acentuada no último (no 2º, 3º e 7º, a deriva é para EC e no 8º é para ECI); as metas apresentam-se com desequilíbrios ligeiros (2º e 8º binómios), acentuados (3º e 5º binómios) e muito acentuados nos restantes (a deriva é para EC no 1º, 3º, 4º, 6º e 7º binómios, alternando no 2º e 5º binómios; os objetivos têm equivalentes nos 2º, 3º, 4º, 5º e 7º binómios, amplitudes ligeiras no 1º e 6º binómios e acentuada no último, com deriva para EC neste e ECI nos outros dois. Na articulação vertical, as variações são menos erráticas: no 1º, 3º, 4º, 5º e 7º binómios existe coerência para a EMA e no 5º binómio para a EMH, sendo que todas as amplitudes são baixas. As categorias comuns, excetuando o caso de um objetivo com amplitude moderada, são de amplitudes baixas ou muito baixas. Continuam presentes os moralismos, com amplitudes muito baixas (objetivos), ou moderadas (títulos), continuando ausentes nas metas. Outros casos estão ausentes no 8º binómio e têm amplitude baixa no 1º e moderada nos restantes.

No terceiro eixo de análise, os títulos apresentam-se equivalentes nos dois primeiros binómios, sendo a amplitude acentuada no 3º binómio, com deriva para ECI; as metas apresentam-se equivalentes no 1º binómio e com amplitudes acentuada no 2º e 3º binómios), com deriva para EC; os objetivos apresentam deriva para ECI, sendo a amplitude muito elevada no 1º binómio e acentuada nos restantes. Na articulação vertical, as variações aumentam, havendo apenas coerência para ECI no 3º binómio. As categorias

comuns, têm baixa amplitude no 1º binómio dos títulos, sendo ausente nos restantes; quanto às metas é moderada no 1º binómio e ausente no 2º e baixa no 3º; com os objetivos, é moderada no 2º e ausente nos restantes. Continuam presentes os moralismos, com amplitude moderada (todos os títulos), ou muito baixas (todos os objetivos), continuando ausentes nas metas. Os outros casos estão ausentes nos títulos e nas metas, mas presentes com elevada amplitude no 1º e 3º binómios e baixa no 2º binómio.

INDICAD. (4 títulos, 9 metas, 10 objetivos)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa (Títulos)	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	2	2	2	1	1	1	2
Fa (Metas)	9	2	9	2	8	5	8	2	5	6	4	2	6	2	3	6	7	2	7	2	5	4	7	7	6	3	7	4
Fa (Objetiv.)	4	6	1	6	1	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	4	3	2	7	3	1	6	4	6	1	4
Fr (Títulos)	50,0	50,0	50,0	50,0	25,0	25,0	25,0	25,0	50,0	25,0	50,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	50,0	25,0	0,0	50,0	50,0	50,0	25,0	25,0	25,0	50,0
Fr (Metas)	100	22,2	100	22,2	88,9	55,6	88,9	22,2	55,6	66,7	44,4	22,2	66,7	22,2	33,3	66,7	77,8	22,2	77,8	22,2	55,6	44,4	77,8	77,8	66,7	33,3	77,8	44,4
Fr (Objetiv.)	40,0	60,0	10,0	60,0	10,0	40,0	40,0	30,0	30,0	30,0	20,0	30,0	30,0	30,0	20,0	30,0	10,0	40,0	30,0	20,0	70,0	30,0	10,0	60,0	40,0	60,0	10,0	40,0
Amp (Títulos)	M	M	M	M	B	B	B	B	M	B	M	B	B	B	B	B	B	B	M	B	MB	M	M	M	B	B	B	M
Amp (Metas)	ME	B	ME	B	ME	M	ME	B	M	E	M	B	E	B	B	E	E	B	E	B	M	M	E	E	E	B	E	M
Amp (Objetiv.)	M	E	MB	E	MB	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	M	B	B	E	B	MB	E	M	E	MB	M
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Títulos)	1	25,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Metas)	2	22,2	2	22,2	4	44,4	1	11,1	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	55,6	0	0,0	2	22,2
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Objetiv.)	3	30,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	3	30,0	0	0,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0	0	0,0	3	30,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	1	25,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Metas)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	33,3	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Objetiv.)	0	0,0	0	0,0	2	20,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0
Moralismo (MA) (Títulos)	1	25,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0
Moralis. (Fa / Fr) (Metas)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Moralis. (Fa / Fr) (Objetiv.)	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0
Outros casos (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Outros casos (Fa / Fr) (Metas)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Outros casos (Fa / Fr) (Objetiv.)	0	0,0	6	60,0	6	60,0	3	30,0	4	40,0	5	50,0	4	40,0	5	50,0	6	60,0	4	40,0	0	0,0	6	60,0	3	30,0	6	60,0

Tabela 29. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (4º Ano).

Pode verificar-se oscilações frequentes em todas as óticas de análise, quer nos mesmos indicadores, quer internamente aos eixos de análise ou mesmo aos binómios. Quando se cruzam os indicadores, o percurso é incongruente e incoerente, para além da presença de moralismos e casos não previstos. As derivas existentes no segundo e terceiro eixos acentuam-se frequentemente para EMH e EC; no primeiro eixo verifica-se um maior equilíbrio, pesem algumas derivas incoerentes para a FR.

5º ANO (Tabela 30)

De notar ainda a total ausência de moralismos ou outros casos. No primeiro eixo de análise, os títulos apresentam deriva para FPS, com exceção do 3º binómio (para FR), sendo as variações de amplitude acentuadas ou muito elevadas (2º e 3º binómios); as metas apresentam variações muito elevadas, com deriva para FR (1º e 2º binómios), sendo equivalente no 3º binómio; em relação aos objetivos os dois primeiros derivam para FPS e o último para FR, sendo a variação da amplitude acentuada nos dois primeiros e ligeira no 3º binómio. Na articulação vertical, as variações continuam erráticas e comuns, são de amplitudes baixas e equivalentes nos títulos; nas metas são moderadas no 1º e no 2º binómio e muito elevadas no 3º; quanto aos objetivos são baixas no 1º binómio, nulas no 2º e moderadas no 3º.

INDICAD. (4 títulos, 15 metas, 24 objetivos)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa (Títulos)	2	3	1	4	3	1	2	2	3	2	3	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	3	4	4	1	3	0	4
Fa (Metas)	14	6	14	6	14	13	14	6	14	7	6	2	8	6	8	8	11	5	11	6	9	6	15	11	7	12	12	7
Fa (Objetiv.)	16	12	9	14	19	10	20	14	8	18	18	5	13	8	20	7	18	7	19	9	15	10	21	13	17	10	11	14
Fr (Títulos)	50,0	75,0	25,0	100	75,0	25,0	50,0	50,0	75,0	50,0	75,0	50,0	25,0	50,0	25,0	50,0	50,0	50,0	75,0	50,0	50,0	75,0	100	100	25,0	75,0	0,0	100
Fr (Metas)	93,3	40,0	93,3	40,0	93,3	86,7	93,3	40,0	93,3	46,7	40,0	13,3	53,3	40,0	53,3	53,3	73,3	33,3	73,3	40,0	60,0	40,0	100	73,3	46,7	80,0	80,0	46,7
Fr (Objetiv.)	66,7	50,0	37,5	58,3	79,2	41,7	83,3	58,3	33,3	75,0	75,0	20,8	54,2	33,3	83,3	29,2	75,0	29,2	79,2	37,5	62,5	41,7	87,5	54,2	70,8	41,7	45,8	58,3
Amp (Títulos)	M	E	B	ME	E	B	M	M	E	M	E	M	B	M	B	M	M	M	E	M	M	E	ME	ME	B	E	B	ME
Amp (Metas)	ME	M	ME	M	ME	ME	ME	M	ME	M	M	MB	M	M	M	M	E	B	E	M	E	M	ME	E	M	ME	ME	M
Amp (Objetiv.)	E	M	B	M	E	M	ME	M	B	ME	ME	B	M	B	ME	B	E	B	E	B	E	M	ME	M	E	M	M	M

Tabela 30. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (5º Ano).

No segundo eixo de análise, os títulos apresentam-se equivalentes no 1º e 6º binómios e com variação acentuada nos restantes, sendo que no 2º, 3º e 7º binómios deriva para a EMH e nos outros para a EMA; as metas dos binómios 4º e 5º equivalem-se sendo que os restantes derivam para EMH, com variação muito elevada no 1º e 2º binómios e acentuada nos outros; quanto aos objetivos apenas o do 2º binómio deriva para EMA, sendo inverso

com os restantes e a amplitude da variação ora é acentuada (1º, 3º, 4º e 8º binómios) ora é muito elevada (2º, 5º, 6º, 7º). Na articulação vertical, as variações continuam erráticas, sendo apenas coerentes em EMA no 1º binómio em EMH no 8º). As categorias comuns apresentam uma amplitude moderada no 2º, 3º, 7º e 8º binómios, baixa no 1º e 6º e nula no 4º e 5º binómios.

No terceiro eixo de análise, os títulos apresentam-se equivalentes no 1º primeiro binómio, sendo a amplitude muito elevada no 2º binómio e radical no 3º, com deriva para ECI; as metas apresentam variação de amplitude acentuada em todos os binómios com deriva para EC no 1º e 3º e para ECI no 2º binómio; os objetivos apresentam deriva para EC no 1º e no 2º binómio, sendo a amplitude da variação ligeira no 3º e acentuada nos restantes. Na articulação vertical existe apenas coerência para EC no 1º binómio. As categorias comuns, têm amplitude muito elevada no 1º binómio dos títulos, sendo ausente nos restantes; quanto às metas é muito elevada no 1º binómio e baixa no 2º e 3º; com os objetivos, é baixa no 1º e 2º e muito baixa no 3º binómio.

Continuam a verificar-se oscilações frequentes em todas as óticas de análise, quer nos mesmos indicadores, quer internamente aos eixos de análise ou mesmo aos binómios. Quando se cruzam os indicadores, o percurso é incongruente e incoerente para além da presença de moralismos e casos não previstos. Nos segundo e terceiros eixos de análise as derivas vão em sentido inverso a EMA e ECI e no primeiro eixo as categorias comuns são ligeiramente preteridas para a deriva FR.

7º ANO (Tabela 31)

Continua a ausência de moralismos e de outros casos. No primeiro eixo de análise, os títulos apresentam deriva para FPS com variações de amplitude radicais (1º e 2º binómio) ou acentuada (3º binómio); as metas apresentam variações acentuadas, ora com deriva para FR (1º e 2º binómios), ora para FPS (3º binómio); em relação aos objetivos o 1º e 3º binómios equilibram-se e o 2º apresenta uma deriva acentuada para FPS. Na articulação vertical, mantêm-se as incongruências entre a totalidade dos títulos, metas convocadas e objetivos. As categorias comuns, para os títulos, são de amplitude baixa no 3º binómio e nulas nos restantes; as metas são de amplitude elevada no 1º e no 2º binómio e moderada no 3º; quanto aos objetivos equivalem-se e a variação da amplitude é ligeira no 1º e no 3º binómio e acentuada no 2º.

INDICAD. (4 títulos, 25 metas, 26 objetivos)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa (Títulos)	0	4	0	4	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	4	4	1	3	0	4
Fa (Metas)	25	17	25	17	16	21	14	17	19	15	2	14	4	17	9	16	14	11	12	14	14	11	16	23	13	14	10	19
Fa (Objetiv.)	16	19	14	22	11	12	15	12	14	6	11	17	13	20	13	13	13	20	14	19	20	10	9	24	13	16	6	23
Fr (Títulos)	0,0	100	0,0	100	25,0	50,0	25,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	0,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	100	100	25,0	75,0	0,0	100
Fr (Metas)	100	68,0	100	68,0	64,0	84,0	56,0	68,0	76,0	60,0	8,0	56,0	16,0	68,0	36,0	64,0	56,0	44,0	48,0	56,0	56,0	44,0	64,0	92,0	52,0	56,0	40,0	76,0
Fr (Objetiv.)	61,5	73,1	53,8	84,6	42,3	46,2	57,7	46,2	53,8	23,1	42,3	65,4	50,0	76,9	50,0	50,0	50,0	76,9	53,8	73,1	76,9	38,5	34,6	92,3	50,0	61,5	23,1	88,5
Amp (Títulos)	MB	ME	MB	ME	B	M	B	M	M	M	M	M	M	M	MB	M	M	M	M	M	M	M	ME	ME	B	E	MB	ME
Amp (Metas)	ME	E	ME	E	E	ME	M	E	E	E	MB	M	MB	E	B	E	M	M	M	M	M	M	E	ME	M	M	M	E
Amp (Objetiv.)	E	E	M	ME	M	M	M	M	M	B	M	E	M	E	M	M	M	E	M	E	E	B	B	ME	M	E	B	ME
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	0	0,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	4	100	0	0,0	0	0,0
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Metas)	17	68,0	17	68,0	12	48,0	6	24,0	9	36,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	4,0	0	0,0	14	56,0	2	8,0	4	16,0
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Objetiv.)	9	34,6	10	38,5	8	30,8	7	26,9	6	23,1	2	7,7	7	26,9	7	26,9	7	26,9	8	30,8	4	15,4	7	26,9	3	11,5	3	11,5
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	2	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Metas)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	36,0	4	16,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Objetiv.)	0	0,0	0	0,0	11	42,3	6	23,1	12	46,2	0	0,0	0	0,0	7	26,9	0	0,0	1	3,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tabela 31. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos das UL (7º Ano).

No segundo eixo de análise, os títulos são equivalentes para quase todos os binómios, com exceção do 1º (com deriva radical para FPS) e do 5 (com deriva acentuada para FR); as metas apresentam variações ligeiras no 2º, 6º, 7º e 8º binómios e derivam para a EMA no 1º (variação ligeira), 3º, 4º (variação muito elevada) e 5º (variação acentuada) binómios; em relação aos objetivos o 1º e 5º binómios equivalem-se, o 2º e o 8º derivam para EMH e os restantes para EMA, sendo as variações na amplitude ligeira (1º, 5º e 7º) e acentuadas nos restantes. Na articulação vertical, apenas se verifica uma congruência no 6º binómio (EMH) entre títulos, metas convocadas e objetivos. As categorias comuns, para os títulos, são de amplitude baixa no 3º binómio e nulas os restantes; nas metas são de amplitude elevada no 1º e no 2º binómio e moderada no 3º; quanto aos objetivos a amplitude é baixa em todos os binómios.

No terceiro eixo de análise, os títulos apresentam-se equivalentes no 1º binómio e com deriva para ECI, sendo a amplitude muito elevada no 2º binómio e radical no 3º; as metas apresentam variação de amplitude acentuada no 1º e 3º binómio (com deriva para ECI) e equivalente no 2º; todos os objetivos apresentam deriva para ECI, sendo a variação

da amplitude muito elevada no 1º e no 3º binómio e ligeira no 2º. Na articulação vertical existe apenas coerência para ECI no 2º binómio. As categorias comuns, têm amplitude radical no 1º binómio dos títulos, sendo ausente nos restantes; quanto às metas é muito baixa no 2º e no 3º binómio e moderada no 1º; com os objetivos, é baixa no 1º e muito baixa no 2º e 3º binómio.

Continuam a verificar-se oscilações embora também com menor acentuação das derivas em sentido inverso em todas as óticas de análise, quer nos mesmos indicadores, quer internamente aos eixos de análise ou mesmo aos binómios. Quando se cruzam os indicadores, o percurso continua incongruente e incoerente. Uma primeira nota para esta ligeira alteração, pode ter a ver com as temáticas e sua conexão com temas de outras disciplinas ou a fase desenvolvimental da adolescência (*verbi gratia*: História, Físico-química e Ciências da Natureza – As origens; As religiões e a Paz universal; Sentido e riqueza dos afetos). As oportunidades de abordagem transversal e mais inclusiva são maiores.

ENSINO SECUNDÁRIO (Tabela 32)

INDICAD. (1 títulos, 16 metas, 11 objetivos)	EIXOS DE ANÁLISE (Megategorias) / CATEGORIAS																											
	FR vs FPS						EMH vs EMA														EC vs ECI							
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2	K1	K2	L1	L2	M1	M2	N1	N2
Fa (Títulos)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
Fa (Metas)	16	11	16	11	15	12	11	11	15	11	4	5	1	11	5	11	5	7	5	11	9	7	15	16	7	15	11	11
Fa (Objetiv.)	11	7	5	6	8	9	8	4	1	4	5	0	4	3	7	4	1	1	4	7	6	5	4	10	2	11	5	10
Fr (Títulos)	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100	100	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100	100	100	100	0,0	0,0	0,0	100	0,0	100	100	100
Fr (Metas)	100	68,8	100	68,8	93,8	75,0	68,8	68,8	93,8	68,8	25,0	31,3	6,3	68,8	31,3	68,8	31,3	43,8	31,3	68,8	56,3	43,8	93,8	100	43,8	93,8	68,8	68,8
Fr (Objetiv.)	100	63,6	45,5	54,5	72,7	81,8	72,7	36,4	9,1	36,4	45,5	0,0	36,4	27,3	63,6	36,4	9,1	9,1	36,4	63,6	54,5	45,5	36,4	90,9	18,2	100	45,5	90,9
Amp (Títulos)	ME	MB	ME	MB	ME	MB	ME	MB	ME	ME	ME	MB	ME	MB	ME	MB	ME	ME	ME	ME	MB	MB	MB	ME	MB	ME	ME	ME
Amp (Metas)	ME	E	ME	E	ME	E	E	E	ME	E	B	B	MB	E	B	E	B	M	B	E	M	M	ME	ME	M	ME	E	E
Amp (Objetiv.)	ME	E	M	M	E	ME	E	B	MB	B	M	MB	B	B	E	B	MB	MB	B	E	M	M	B	ME	MB	ME	M	ME
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100	1	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Metas)	11	68,8	11	68,8	11	68,8	6	37,5	10	62,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	15	93,8	6	37,5	6	37,5
Cat. Comuns (Fa / Fr) (Objetiv.)	7	63,6	0	0,0	6	54,5	1	9,1	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	27,3	2	18,2	4	36,4
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Títulos)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Metas)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	43,8	4	25,0	0	0,0	4	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cat. Vazias (Fa / Fr) (Objetiv.)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	63,6	6	54,5	4	36,4	0	0,0	9	81,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tabela 32. Articulação: títulos, metas convocadas e objetivos da UL 9 (Ensino Secundário).

Ausência de moralismos ou outros casos. No primeiro eixo de análise, o título apresenta uma absoluta regularidade na deriva para FR com variação de amplitude radical em todos os binómios; nas metas a deriva é semelhante, mas a variação de amplitude é acentuada no 1º e 2º binómio e ligeira no 3º; com os objetivos há divergência em relação ao título e às metas: deriva no 1º binómio para FR, no 3º para FPS e equilibra-se no 2º, sendo a variação da amplitude acentuada no 1º e ligeira nos restantes. Na articulação vertical, há congruência no 1º binómio na deriva para FR; nos restantes binómios, as incongruências são bastante menos acentuadas, sendo ainda menores entre as metas convocadas e os objetivos. As categorias comuns estão ausentes para o título, são de amplitude elevada para as metas, sendo irregulares nos objetivos (amplitude elevada no 1º binómio, nula no 2º e moderada no 3º).

No segundo eixo de análise, o título deriva para EMH no 1º, 3º, 4º e 5º binómios, com variação radical da amplitude, sendo equivalente no 2º, 6º, 7º (amplitudes muito elevadas) e 8º (amplitude muito baixa); as metas apresentam amplitudes equivalentes no 1º (elevada), 3º (baixa) e 8º binómio (moderada), deriva com amplitude acentuada para EMH no 2º binómio e deriva para EMA nos restantes, sendo a variação ligeira no 6º binómio, acentuada no 5º e 7º e muito elevada no 4º; quanto aos objetivos, as amplitudes equilibram-se no 4º binómio (baixa), no 6º (muito baixa) e no 8º (moderada), ou apresentam deriva para EMH no 1º binómio e no 5º (variação acentuada) e no 3º (variação muito elevada), ou para derivam para EMA, com variação acentuada no 2º e 7º binómio. Na articulação vertical, volta a prevalecer a grande irregularidade em todos os binómios. As categorias comuns, para o título, são de amplitude muito elevada no 2º, 6º e 7º binómio e ausentes nos restantes; nas metas são de amplitude baixa no 1º, elevada no 2º binómio e ausentes nos restantes; quanto aos objetivos a amplitude é muito baixa no 1º e 2º binómios e ausentes nos restantes. Transparece daqui uma maior regularidade.

No terceiro eixo de análise, o título apresenta deriva para ECI com variação radical da amplitude no 1º e 2º binómio e é equivalente no 3º com amplitude muito elevada; as metas apresentam-se equivalentes no 1º e 3º binómio, com amplitude muito elevada ou elevada, respetivamente, sendo a variação muito elevada no 2º binómio com deriva para ECI; os objetivos apresentam absoluta regularidade, com deriva para ECI em todos os binómios e com variação muito elevada. Na articulação vertical existe apenas coerência para ECI no 1º e 2º binómio, sendo que nos restantes existe um generalizado abaixamento nas variações de amplitude das incongruências entre o título, as metas convocadas e os

objetivos. As categorias comuns, têm amplitude radical no 3º binómio do título, sendo ausente nos restantes; quanto às metas é muito elevada no 1º binómio e baixa nos restantes; com os objetivos, é baixa no 1º e 3º binómio e muito baixa no 2º.

Começa a verificar-se uma tendência divergente das derivas nos anos anteriores, caminhando-se para uma compaginação entre FR e FPS e maior incidência em EMA e, sobretudo em ECI. Como tentativa de esclarecer esta evolução, pode avançar-se o facto de a temática (A Arte Cristã) ser muito transversal e possa ser abordada de forma mais inclusiva e cultural. Este movimento numa direção mais curricular(izada), já se vinha anunciando desde a unidade do 7º Ano. Facto sintomático é o desaparecimento dos moralismos, tão presentes no 4º Ano e no 1º Ciclo, de resto. Este deslocamento, todavia, não elimina as fortes derivas para FR, EMH ou EC. Tampouco o modo irregular e errático como os conceitos e elementos de desenvolvimento curricular se articulam e correlacionam.

Como já se viu, no 2º e no 3º eixo de análise esperava-se que o pendor se inclinasse mais para a autonomia e para a cultura, privilegiando uma educação moral para a liberdade e não para a endoutrinação ou acatamento e uma educação integral de todas as dimensões da pessoa humana, enquanto aprendizagens dos factos sociais totais. No primeiro, uma compaginação da tensão confessionalidade *versus* laicidade inclusiva era expectável, privilegiando uma *comunalidade* de ocorrências em todos os binómios.

Analisadas estas variações e discrepâncias entre títulos, metas convocadas e objetivos na arquitetura do P-2014, sobretudo na organização do processo de ensino e de aprendizagem, parece não haver um fio condutor estável e coerente entre a confessionalidade identitária de EMRC e uma educação inclusiva para todos (sempre proposta pelos AA), entre a endoutrinação prescritiva e educadora do caráter (sempre recusada), e a educação da inteligência, clarificativa, entre o acatamento catequético-pastoral (sempre declinado) e o envolvimento cultural para uma “educação integral, integrante e integrativa” (Moreira, 2013, p.213).

No decurso da investigação e como podem comprovar os dados recolhidos, fazendo uma penetração analítica a cada UL dos anos selecionados do Ensino Básico, as discrepâncias, incoerências e incongruências entre os títulos das UL, as metas convocadas e os objetivos definidos, as derivas que desequilibram as tensionalidade subjacentes à problemática e originantes deste estudo e a ausência de convergências integradoras, agudizam-se. É campo em aberto para aprofundar no futuro.

3.5.1.3. Conclusões da análise: o “olhar” do investigador

Que nos diz a “voz” do documento analisado? Dá uma resposta cabal às questões de investigação para que foi convocado? Persegue os objetivos definidos? Como é que o “olhar” do investigador contribuiu para estas questões?

Se a recolha dos dados desde as fontes selecionadas e a análise feita decorrem do quadro teórico estruturado e, nesse sentido configuram e caracterizam as lentes e o ângulo donde se enquadra a realidade, a resposta às outras questões acima adiantadas torna-se mais difícil de alinhar dada a complexidade da realidade em estudo, sobretudo pela sua tensionalidade estrutural e estruturante. Trata-se de saber que conceção curricular subjaz ao P-2014, como se caracterizam os conceitos curriculares e que pressupostos presidiram à sua conceção; é o que vou ensaiar compreender, caracterizar e descobrir.

Disse sobre esta fonte, que as questões e os objetivos se cruzavam, pelo que as reflexões agora feitas também se articularam. Os dados não permitem ajuizar sobre um padrão teórico: entendo ser demasiado elevado o número de incoerências, mesmo sabendo que existem frequentes coerências, para um documento estruturante de uma disciplina que se pretende curricular e inclusiva. As derivas para a FR ou para a EMH ou para a EC podem indiciar haver uma **intencionalidade não dita** que procure tratar mais dos dogmas católicos (doutrina teológica, doutrina ético-moral, celebrações...), ser **presença** da ICR na Escola (CEEC, 2001; 2008; *maxime*, 2013), do que abordar as grandes questões que urge abordar curricularmente, dando um **contributo inestimável e especializado** para o confronto com outras conceções, para um esclarecimento conceptual adequado e para a formação das personalidades (CEP, 2006). Obviamente que o P-2014 deixa transparecer o ensino de um conhecimento que se pretende transmitir e de uma aprendizagem que se pretende que os alunos realizem. Mesmo admitindo que o que se ensina não seja suposto ser aprendido mecanicamente (Roldão, 2008; 2010), aquele ensino e aprendizagens procurados, talvez mais de forma latente do que patente, pode conflitar com uma conceção de escola inclusiva, formativa e formadora e não tanto conformadora, endoutrinadora ou como campo para curricularmente se ousarem proselitismos deslocados (*aproveitar o pátio da escola para se conseguir o que não se alcança no adro da igreja*, tenho dito metaforicamente para compreender uma eventual agenda latente).

Releva, pois, que se intencionaliza fortemente uma visão confessional doutrinária, prescritiva e impositiva, que se confunde com a conceção de uma identidade confessional

em confronto e diálogo com uma cultura curricular laica inclusiva. Parece haver o receio de se perder essa identidade se a abordagem curricular for mais transversal, mais construtiva do que transmissiva, mais clarificativa do que modeladora ou de inculcação, mais de envolvimento do que de acatamento, mais de conjugação com o afeto e a ação do que apenas pelo desenvolvimento cognitivo, mais de (in)formação do que de (con)formação, mais cultural e integral do que cultural. Não há educação neutra (talvez seja esse o grande receita deste P-2014), mas a afirmação de uma identidade tem de ser nivelada com outras identidades, sem exclusividade ou pretensão ascendente. Obviamente num contexto específico. O rumo dado ao P-2014 não pode nem deve excluir outros possíveis, igualmente válidos; mas deve, sim, articular-se e dialogar com eles.

Por outro lado, a forma como se organiza o processo de ensino e de aprendizagem patente no P-2014 indicia uma ausência de estratégia curricular, identificada, mas inclusiva, congruente com os normativos e com o SE. Levanta a suspeita forte de que se mobilizaram os conceitos curriculares através de uma acomodação das metas curriculares (*as metas convocadas*) a determinados temas (indiciados pelos títulos), frequentemente ligados ao calendário litúrgico (deriva cultural) ou a determinados dogmas (deriva catequética), sobretudo no 1º Ciclo, mas que não desaparecem nos restantes. Aliás, e como se avançou já na introdução, a variação das temáticas entre o P-2007 e o P-2014 reforça esta perceção de uma acomodação; as alterações são mais circunstanciais do que decorrentes de um novo paradigma curricular imposto pelos normativos do consulado do ministro Nuno Crato.

Relativamente aos elementos de desenvolvimento curricular ao nível macro da conceção, o “dispositivo comum” *comunalmente* aceite (Gaspar & Roldão, 2007)⁹², parece não ser tido em conta, quer ao nível da intencionalidade dos objetivos e das metas curriculares ou mesmo quanto à *substância* conteudinal que os títulos das UL comportam. A articulação ou é nula, ou errática, ou divergente, sendo os casos de articulação aceitável, sob o ponto de vista curricular, inconsequentes, dispersos ou mesmo forçados, como uma análise mais fina e feita no interior de cada UL. Seguindo as mesmas autoras a *orientação* dos objetivos e dos títulos das UL para as *metas curriculares*⁹³ que inspiram e se

⁹² Lexema original de Maria do Céu Roldão, preterindo o vocábulo *comummente* que arriscaria transposição para o senso comum, significa a linguagem comum aos cientistas e especialistas da área.

⁹³ No contexto, as autoras falam de *competências*, pedagogemas e paradigma curricular que viria a ser substituído pelas *metas curriculares*.

concretizam naquelas, não se sustenta. Daí a forte suspeita anteriormente avançada da acomodação.

Continuando com o mesmo fundamento teórico, é pacificamente aceite pelos especialistas que os objetivos indicam a finalidade curricular pretendida (caráter teleológico) e o resultado esperado (caráter de eficácia) e até a gradualidade do que se quer que os alunos aprendam (mais geral ou mais específico, mais restrito ou mais abrangente); os conteúdos (aqui inerente aos títulos das UL) dão *substância* a essa finalidade, (conhecimento, procedimento ou atitude), visibilizam os objetivos ou as metas curriculares. Tem de existir pois uma correlação, uma interdependência ou coerência. Os conteúdos referem-se à aprendizagem do conhecimento, das “matérias”, mas aquela não pode ser isolada, desgarrada, avulsa; deve adquirir sentido e ser mobilizável por forma a permitir a aplicação do conhecimento a novas situações (e não a mera reprodução inerte de conhecimento transmitido). Ora este fundamento teórico, raramente se evidencia no P-2014.

Sistematizando. Perceciona-se que as metas curriculares não são o polo orientador e referente do currículo inscrito no P-2014 e da organização macro do processo de ensino e de aprendizagem, tendo havido uma *acomodação* daquelas aos temas a desenvolver, a que acresceram objetivos mais ou menos congruentes e articulados. Esta leitura é legítima dadas as incoerências, incongruências e inconsistências apontadas *supra*; as metas curriculares parece não terem importância para a organização do processo, nem parece estabelecerem o sentido, a significação, a sistematicidade e a intencionalidade que um qualquer currículo deve ter.

Donde os indícios da ausência de uma estratégia geral e articulada, de natureza curricular, seja ao nível geral dos 12 anos de escolaridade, seja ao nível de cada ciclo, seja ao nível de cada UL, parecendo que o P-2014 configura mais um somatório de temáticas mais ou menos avulsas, associadas com uma ou outra oportunidade ao nível desenvolvimental (ex: a temática da adolescência na UL 3 do 7º ano) ou transversal (ex: As Origens na UL 1 do 7º Ano) ou ao calendário litúrgico (ex: Advento, Natal, Páscoa, sobretudo no 1º e no 2º Ciclos) ou cultural (ex: Perdão, Eucaristia...). Trata-se da tal intencionalidade curricular não dita e da divergência entre o declarado e o efetivamente concebido e desejadamente realizável.

Razões para estas Inconsistências? Por um lado, já se constatou que entre os AA não existe um único elemento competencializado na área dos estudos curriculares que tivesse

integrado a equipa redatorial, pelo que alguma impreparação a este nível é plausível e o “autodidatismo” (E2) não chega. Não quero acreditar em distração ou incúria, mas a dependência e inclusão institucional no SNEC, mais de natureza e ação pastoral do que cultural, tendo em conta contextos passados e presentes e até estereótipos (Capítulo 1), pode ter sido fator não despidiendo.

3.5.2. Uma abordagem ao *método existencial-hermenêutico*

Na opinião de Cunha, como condição para uma disciplina de EMR se afirmar curricularmente como alternativa à então designada DPS, para além dos conteúdos aquela deveria também cuidar dos métodos, tanto na afirmação da sua identidade religiosa, como na promoção de uma autêntica formação pessoal e social (Cunha, 1997). Neste sentido, tornou-se incontornável fazer uma abordagem ao denominado “método existencial-hermenêutico.”⁹⁴

Para começar, faça-se alguma precisão conceptual. A designação sintagmática propriamente dita não está vertida em documento algum, embora a expressão seja sobejamente conhecida entre os professores, os responsáveis eclesiais nacionais de EMRC e mesmo os órgãos tutelares da disciplina. A CEP nunca utiliza a designação (CEP, 2006), mas um dos decisores curriculares, Tomás Nunes, presidente da CEEC entre 2005 e 2010, a quem é atribuído o texto introdutório do P-2007 (Carvalho, 2015), profusamente citado no P-2014, copula os atributos *existencial e hermenêutico*:

“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 perspectiva religiosa, cristã e católica, pautada por uma visão do mundo específica” (P-2007, p. 20. Destaques no original).

Antes de avançar estabeleça-se que ensinar e fazer aprender exige uma organização sistemática de processos *adequados* (Roldão, 2005; 2010. Itálico meu). Embora essa organização e sistematização possa ser múltipla, também pode não ser adequada, sobretudo nestas áreas dos valores e do religioso. Ademais...

“Formar alguém (...) não é fazê-lo memorizar resultados. É, sim, ensiná-lo a participar no processo que torna possível o estabelecimento do conhecimento. (...) O saber é um processo, não um produto” (Bruner, 1999, p. 96).

⁹⁴ Parte do texto apoia-se em comunicação feita por mim (Guimarães & Roldão, 2019b).

Bem se sabe que não há métodos puros (Marques, 1990), mas devemos optar por métodos adequados à natureza do conhecimento que se pretende ensinar e fazer aprender. E o método existencial-hermenêutico é comunalmente considerado apropriado à natureza do conhecimento próprio de EMRC.

Os dados recolhidos do P-2014 cingiram-se aqui à totalidade dos objetivos definidos e verbalizados nas UL antes selecionadas. Por que razão os objetivos, enquanto objeto de análise? São eles os organizadores e explicitadores da intencionalidade curricular, que orientam e dão sentido à ação educativa (Gaspar & Roldão, 2007), são eles que...

... “precisam o tipo e o grau de aprendizagem que deve realizar o aluno a propósito dos conteúdos selecionados para adquirir” (Coll, 1991, p.144).

Definem o caminho a percorrer (Zabalza, 2000), o itinerário pedagógico, corporizando uma estratégia geral para as aprendizagens desejadas. Refiro o método que traça o caminho (etimologicamente *metá + odós*), o percurso, o procedimento (processo) para alcançar as aprendizagens que se pretende (Texier, 2001). Caminho intencionalizado que 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.

Assim, sempre com o horizonte na questão fundadora da tensão entre laicidade inclusiva e confessionalidade identitária, procurou-se abordar o pensamento dos AA e da CEP, adiantando já algum cruzamento de dados e de fontes na análise. Como eixos de análise apropriados à especificidade do tema, foram selecionados a essencialidade, a sequencialidade e a variabilidade dos momentos do método, conjugando a análise desde a ótica da educação em valores (“Educação do caráter”, “Clarificação de valores” ou a linha *kohlbergiana*), bem como “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1978), “aprendizagens significativas” (Ausubel, 2003; Ausubel & ali., 1980) e *aprendizagem pela descoberta* (Bruner, 2015), ainda que só em forma breve, porque não é objeto deste estudo a questão das metodologias convocadas para que o currículo prescrito se torne real(idade). Com a intenção de melhor clarificar (in)conformidades entre o explicitamente

declarado pelos AA (nas entrevistas e nos textos introdutórios ou explicativos do P-2014) e pela CEP e o efetivamente corporizado nos objetivos definidos P-2014.

3.5.2.1. Com o olhar dos autores e decisores

O DGC prevê para a catequese a diversidade metodológica (DGC, 1997, nº148), mas exige que se constitua como *processo existencial* (a partir dos “problemas e situações humanas” – Ibidem, nº151) e *dinâmico*, com diversos *momentos* que interagem entre si (Ibidem, nº204). O ponto de partida é a “experiência humana” (Ibidem, nº152) e assenta numa estrutura trifásica: 1º - experiência humana; 2º - iluminação e interpretação com os dados da fé; 3º - aplicação da correlação entres os dois primeiros (Ibidem, nº153). Nada avança sobre o método para o ERE e seu “caráter próprio” (Ibidem, nº 73-74).

A CEP inspira-se naquela estrutura:

“...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).

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” (Simon, 1995); 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 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-me tratar-se de momentos interdependentes, consequentes, coimplicados; seja numa lógica de progressão “em espiral” (Bruner, 2015), 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), de *aprendizagem pela descoberta* (Bruner, 2015) e até como *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1978), como adiante se procurará explicitar. Estes três momentos acima caracterizados, estabeleceram-se como categorias de análise.

Já se viu que Tomás Nunes, um decisor, avançou com uma denominação do método que epitetou como “existencial e hermenêutico” e também com uma estrutura trifásica (P-2007). Começa aí por explicitar 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.

“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-2007, 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” (Ibidem, p. 20. Destaque meu). Eis uma perspectiva, alheia ao documento da CEP, que parece enviesar 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” (Ibidem), parece desvanecer-se a lógica de *um contributo* (CEP, 2006), para se instituir como *o contributo*. Estaremos a caminho de uma visão endoutrinadora (ou catequética), qual *educação do caráter* (Ryan, 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” (P-2007, p. 20). Acentua-se, a meu ver, a educação

do caráter, a prescrição. Numa perspectiva catequética teríamos: experiência humana, experiência divina (revelação), ação. É a “pedagogia da fé” (DGC, 1997), numa lógica excludente para quem não perfilha esta confissão.

Declara-se depois 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” (P-2007, p. 20). 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 meu). Note-se a evolução pronominal: passou de procura de “*um* sentido último, global e definitivo [para] a captação **do** sentido **último da realidade**” (Ibidem, pp. 20-21. Destaque no original; itálico meu). Do indefinido, possível entre outros, para o preciso, o único, talvez acima de todos. A tónica deriva, ainda que não expressamente dito, para a **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 (numa lógica desviante do sentido da Declaração de Toledo).

Os AA parece aproximarem-se desta perspetiva. As suas asserções plasmam-se em três fontes: os textos introdutórios do próprio P-2014, textos publicados por dois deles e entrevistas no âmbito desta investigação. No P-2014, citando o P-2007, afirma-se que EMRC pressupõe uma metodologia assente num tríplice mo(vi)mento, como “*dimensões pedagógicas sequenciais*” (itálico no original), mas “de **ordem variável**” (destaque meu):

a experiência humana, a reflexão religiosa e a interpretação ético-moral (P-2014, p. 154). 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 (Ibidem). 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” (Ibidem, p. 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 (Ibidem).

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*. Penso que estas mudanças se prendem com a reiteração da invocação de uma sequencialidade flexível. Mas, *a contrario*, adverte-se acerca da necessidade de perseguir esta metodologia sob risco de se *adulterar* todo o processo. Em meu 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 de manuais). E pouco mais se adianta em relação ao P-2007, prolixamente citado.

Dois dos AA publicaram acerca. Cristina Carvalho (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 (Carvalho, 2015, p. 53).

Juan Ambrosio 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 [ação, após a reflexão e o pensamento]. Sendo que a reflexão religiosa sobre a realidade assenta numa “proposta concreta, o catolicismo/cristianismo” (Ambrosio, 2015, p. 73).

Nas entrevistas os AA também se pronunciaram sobre o método existencial-hermenêutico e sua aplicabilidade com a configuração curricular do P-2014. E3 afirmou:

“Creio que sim. Muitas das competências indicadas têm uma natureza marcadamente interpretativa, se não todas”.

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”.

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...”.

Contrapondo um *currículo de acatamento* invocado pelo entrevistador, afirma a questão de uma interpretação proposta pelo método, sem prescrição ou adesão a valores e práticas:

“Não houve, não há nenhuma pretensão. Aliás, eu penso que 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”.

E2 referiu que a Disciplina deve...

“trabalhar com os alunos as ferramentas que lhes permitam ter esta visão e esta construção da realidade. E isso é claramente um envolvimento, um compromisso, com uma determinada forma de pensar”.

“Isto tem a ver com aquilo que é a consciência do que é a metodologia específica desta Disciplina: (...) o método hermenêutico-existencial, que tem 3 polos: a realidade, a experiência, digamos assim, a visão cristã. Os textos bíblicos surgem, porque a própria Bíblia (...) é este exercício de que há 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. Por isso dizemos que o trabalhar um texto bíblico ou um texto da Tradição é constitutivo da metodologia da Disciplina”.

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”.

Resumindo, verifica-se uma harmonização do 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 meu entender, decorrente do segundo momento numa lógica (con)sequencial.

Pode dizer-se que há duas linhas de pensamento – a dos AA e da CEP, com diferenças que considero significativas no que concerne aos momentos do método, o inicial (MI), o hermenêutico propriamente dito (MH) e o da valor(iz)ação⁹⁵ e ação (MVA). Com esta designação pretendo manter distanciamento crítico em relação à designação e caracterizações feitas pelos AA e pela CEP, admitindo desde já a sua tríplice dimensão. O Quadro 20 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 se verá mais à frente.

Momentos do método	DESIGNAÇÃO E CARATERIZAÇÃO	
	CEP	AA
MI	EXPERIÊNCIA HUMANA - Reflexão e partilha da experiência	EXPERIÊNCIA HUMANA - Experiências pessoais e sociais - Dados das Ciências – Natureza, Sociais e Humanas
MH	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
MVA	SÍNTESE E PRÁTICA DE VIDA - Ação decorrente dos juízos informados do aluno	DIMENSÃO ÉTICO-MORAL / INTERPRETAÇÃO / PROPOSTA DE AÇÃO - Ação decorrente da interpretação/reflexão religiosa

Quadro 20: Conceções do “método existencial-hermenêutico”.

Há deslocação de aspetos a considerar em cada momento do método que implicam conceções 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; os AA enveredam mais pelo paradigma de que EMRC é *presença* da Igreja na Escola (Guimarães & Roldão, 2019a).

Na ótica de 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 MH (os “olhares” teóricos interpretativos) não se subsume na reflexão religiosa e é mais abrangente: confessionalmente identificado (Bíblia e Tradição)⁹⁶, inclui o contributo do conhecimento científico para a interpretação curricular da experiência

⁹⁵ Do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), subscrevo a distinção entre valorar/valoração (atribuição de valor a uma realidade) e valorizar/valorização (aumento do valor atribuído). Neste estudo postula-se 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.

⁹⁶ A Teologia Católica entende que as fontes da revelação divina não se reduzem aos textos bíblicos, mas também a todo o percurso histórico da ICR, com as suas realizações, reinterpretções e atualizações da mensagem bíblica: a Tradição.

humana, sem prevalência de qualquer das partes (como o atesta 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 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 se tenha presente que qualquer religião implica uma ética (enuncia princípios fundamentados religiosamente) e prescreve comportamentos e atitudes (moral) em consonância com aqueles princípios, mas não os esgota. Neste sentido, entendo 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* (Ryan, 1997). A conceção da CEP parece ir ao encontro de um currículo flexível, aberto, *clarificador* (Simon, 1997), mas com identidade irrenunciável assente em valores que se creem universais, na linha de uma conceção *kohlbergiana* (Kohlberg & ali., 2008). 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, nº 10); 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.

O racional de categorização e de codificação estruturou-se desde o ritmo ternário do método e tendo em conta a *essencialidade* e *sequencialidade*. Cada indicador codificou-se de acordo com a léxico-semântica dos objetivos para se reportar a cada momento do método e à sua articulação. Assim, apropriou-se 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 acrescentou-se “os dados das ciências”. Para o MH, 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. No MVA: que caminhos se abrem, 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 *envolvimento/ compromisso/ engajamento* (Young, 2011), participação; para os AA, pode incluir alguma forma de interpretação.

A presença das categorias foi codificada com 1 (um) e ausência com 0 (zero). A essencialidade segue o critério geral da análise pelas frequências e amplitudes; da mesma forma a sequencialidade, embora se postule que a sequencialidade deva ter amplitude crescente, ou pelo menos homogênea, no sentido MI→MH→MVA. Os procedimentos estatísticos (instrumentos e técnicas de análise) foram semelhantes aos anteriores. Como evidências, apenas são apresentadas as frequências e as amplitudes. Se as variações forem inferiores a um quintil, consideram-se ligeiras ou nulas; se entre um e dois quintis, acentuadas; entre três e quatro quintis, muito elevadas; acima de quatro quintis, radicais, como antes.

Essencialidade e Sequencialidade / Ano

A Tabela 33 apresenta a *essencialidade e sequencialidade* dos momentos do método por ano de escolaridade da amostragem.

INDICADORES	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE					
	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
TOTAL 71 Objetivos						
Fa	17	56	19	47	49	30
Fr	23,9	78,9	26,8	66,2	69,0	42,3
Amp	B	E	B	E	E	M

Tabela 33. A *essencialidade* e a *sequencialidade* do método por ano de escolaridade.

- *Essencialidade*: na CEP, prevalência no MH, sendo o MI e o MVA, muito próximos; nos AA, o MI e o MH estão muito próximos (o MI inclui os “dados das ciências”) e prevalecem acentuadamente em relação ao MVA.

- *Sequencialidade*: na CEP, forma uma parábola com coeficiente < 0 , dada a elevada frequência do MH; nos AA, sendo decrescente no MVA, a sua variabilidade é mais homogênea do que na CEP.

Uma rápida e intuitiva análise, em “grande angular”, logo evidencia discrepâncias entre os dados apropriados à CEP ou aos AA. A elaboração do P-2014 tende a privilegiar

um método mais próximo da concepção destes. Indicia-se na CEP um reforço da aprendizagem conteudinal, subalternizando a experiência e a ação; nos AA adquirem a experiência e a reflexão religiosa, mesmo sendo a valor(iz)ação e a ação relevantes. Mas afinemos com maior acurácia fazendo *zoom in* nos anos de escolaridade selecionados.

Agora a *essencialidade e essencialidade* dos momentos do método por UL dentro de cada ano, o que permite uma análise mais fina.

4º ANO (Tabela 34 – total do ano / Tabela 35 – UL)

INDICADORES 4º ANO 10 Objetivos	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE					
	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Fa	4	5	2	6	2	4
Fr	40,0	50,0	20,0	60,0	20,0	40,0
Amp	M	M	B	E	B	M

Tabela 34. 4º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: maior presença no MI e no MH e menor no MVA (CEP); forte presença do MI, mas baixa mais de dois quintis no MH, voltando a ser maior no MVA.

- *Sequencialidade*: parábola coeficiente < 0 na CEP com acentuada descida do MVA; nos AA a parábola tem um coeficiente > 0 , sendo a variação acentuada do MI para o MH e deste para o MVA.

Revela-se uma alteração ao conjunto. Na CEP a experiência dos alunos ganha relevância, baixa a preocupação conteudinal do MH e a menor relevância do MVA fica acentuada. Nos AA, a reflexão religiosa perde importância de forma muito elevada. Mas, ainda mais pormenorizadamente, por UL.

INDICADORES 4º ANO 10 Objetivos	Frequências / Amplitude	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE / UL					
		CEP			AA		
		MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
UL1 2 Objetivos	Fa	1	0	1	1	0	2
	Fr / Amp	50,0 / M	0,0 / MB	50,0 / M	50,0 / M	0,0 / MB	100,0 / ME
UL2 2 Objetivos	Fa	1	0	1	1	0	1
	Fr / Amp	50,0 / M	0,0 / MB	50,0 / M	50,0 / M	0,0 / MB	50,0 / M
UL3 3 Objetivos	Fa	1	2	0	1	2	1
	Fr / Amp	33,3 / B	66,7 / E	0,0 / MB	33,3 / B	66,7 / E	33,3 / B
UL4 3 Objetivos	Fa	1	3	0	3	0	0
	Fr / Amp	33,3 / B	100,0 / ME	0,0 / MB	100,0 / ME	0,0 / MB	0,0 / MB

Tabela 35. 4º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: UL1 e UL2 - ausência no MH (na CEP e nos AA); UL3 – ausência no MVA (CEP); UL4 – ausência no MVA (CEP) e no MH e MVA (AA)

- *Sequencialidade*: UL1 e UL2 – CEP e AA com parábolas com coeficiente > 0 ; UL3 – CEP com variabilidade irregular; a parábola passa a ter coeficiente < 0 (CEP e AA); UL4 – CEP com parábola com coeficiente < 0 e sem sequência no MVA; AA sem sequência.

Que se pode perceber? Nem a essencialidade é concretizada, nem a sequencialidade prosseguida, mesmo que variável; o percurso metodológico torna-se errático, mesmo no horizonte do afirmado pelos AA na medida em que se evidencia uma forte inconsistência quer na existência obrigatória de todos os momentos do método, quer na sua articulação e sequencialização. A variabilidade admitida por ambos é demasiado irregular e não deixa transparecer um padrão homogêneo, consequente, razoável.

5º ANO (Tabela 36 – total do ano / Tabela 37 – UL)

INDICADORES 5º ANO 24 Objetivos	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE					
	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Fa	4	16	9	10	17	16
Fr	16,7	66,7	37,5	41,7	70,8	66,7
Amp	MB	E	B	M	E	E

Tabela 36. 5º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: na CEP, forte presença no MH, mas com elevada variação em relação ao MI e acentuada em relação ao MVA; nos AA, é mais regular, embora o MI seja acentuadamente menor do que o MH e o MVA.

- *Sequencialidade*: na CEP, a variabilidade é elevada entre o MI e o MH e acentuada entre este e o MVA, tendo a parábola coeficiente < 0 ; nos AA a variabilidade é crescente com acentuação no MH e no MVA, mesmo formando uma ligeira parábola com coeficiente < 0 .

Novas alterações sob o ponto de vista do método. Tanto na CEP, como nos AA o MI é o menos relevante.

INDICADORES 5º ANO 24 Objetivos	Frequências / Amplitude	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE / UL					
		CEP			AA		
		MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
UL1 6 Objetivos	Fa	0	2	3	1	4	5
	Fr / Amp	0,0 / MB	33,3 / B	50,0 / M	16,7 / MB	66,7 / E	83,3 / ME
UL2 7 Objetivos	Fa	1	5	0	3	5	3
	Fr / Amp	14,3 / MB	71,4 / E	0,0 / MB	42,9 / M	71,4 / E	42,9 / M
UL3 4 Objetivos	Fa	1	3	3	2	3	3
	Fr / Amp	25,0 / B	75,0 / E	75,0 / E	50,0 / M	75,0 / E	75,0 / E
UL4 7 Objetivos	Fa	2	6	3	4	5	5
	Fr / Amp	28,6 / B	85,7 / ME	42,9 / M	57,1 / M	71,4 / E	71,4 / E

Tabela 37. 5º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: UL1 - ausência do MI e maior prevalência do MVA (CEP) ou forte prevalência do MH e MVA (AA); UL2 - ausência do MVA e forte prevalência do MH (CEP), com semelhanças com os AA, embora haja mais equilíbrio entre o MH e o MI e MVA que são equivalentes; UL3 – tanto a CEP como os AA voltam à tendência da UL1, sem ausências e com regularidade crescente e mais consistente nos AA; UL4 – elevada prevalência do MH e regularidade crescente nos AA com ligeira acentuação do MH e do MVA.

- *Sequencialidade*: UL1 – variação crescente do MI para o MH, acentuada (CEP) ou elevada (AA); UL2 – parábolas com coeficiente < 0 , ou desequilibrada (CEP, com variações elevadas), ou mais coerente (AA, com variações acentuadas, equivalendo-se no MI e no MVA); UL3 – variação regular, crescente e acentuada (CEP e AA); UL4 – CEP parábola com coeficiente < 0 e variação elevada (CEP) ou grande regularidade crescente (AA).

As variações encontradas persistem, dificultando o seu enquadramento num racional que lhes dê coerência.

7º ANO (Tabela 38 – total do ano / Tabela 39 – UL)

INDICADORES	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE					
	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Fa	7	24	8	20	19	8
Fr	26,9	92,3	30,8	76,9	73,1	30,8
Amp	B	ME	B	E	E	B

Tabela 38. 7º Ano – Essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: na CEP, continua forte presença no MH, mas com elevada variação em relação ao MI e ao MVA, que são próximos; nos AA, a prevalência é do MI e do MH, elevada em relação ao MVA, invertendo-se a tendência anterior.

- *Sequencialidade*: na CEP os dados mostram uma forma parabólica com coeficiente < 0 ; nos AA a variabilidade é decrescente sendo o MI e MH próximos, com acentuada descida para o MVA.

Mantêm-se todas as interpretações anteriores.

INDICADORES 7º ANO 26 Objetivos	Frequências / Amplitude	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE / UL					
		CEP			AA		
		MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
UL1 6 Objetivos	Fa	1	5	2	2	6	2
	Fr / Amp	16,7 / MB	83,3 / ME	33,3 / B	33,3 / B	100,0 / ME	33,3 / B
UL2 6 Objetivos	Fa	3	6	1	5	6	1
	Fr / Amp	50 / M	100 / ME	16,7 / MB	83,3 / ME	100 / ME	16,7 / MB
UL3 8 Objetivos	Fa	2	7	2	7	3	2
	Fr / Amp	25,0 / B	87,5 / ME	25,0 / B	87,5 / ME	37,5 / B	25,0 / B
UL4 6 Objetivos	Fa	1	6	3	6	4	3
	Fr / Amp	16,7 / MB	100,0 / ME	50,0 / M	100,0 / ME	66,7 / E	50,0 / MB

Tabela 39. 7º Ano / UL: essencialidade e sequencialidade.

- *Essencialidade*: UL1 - forte prevalência do MH (CEP e AA), sendo a variação elevada entre aquele momento e o MI e o MVA; UL2 – mantém-se a prevalência do MH, mas há uma forte presença do MI (AA), embora com menor acentuação na CEP, sendo que o MVA tem uma presença mínima em ambas as orientações; UL3 – a CEP mantém a forte presença no MH, sendo o MI e o MVA equivalentes, sendo a variação elevada em relação ao MH; a tendência anterior dos AA altera-se prevalecendo o MI, com elevada variação em relação ao MH e ao MVA; UL4 – mantém-se o quadro da UL3, elevando a variação entre o MI e o MH e diminuindo entre este e o MVA (CEP) e atenuando a variação decrescente entre os três momentos (AA).

- *Sequencialidade*: UL1 - configuração parabólica dos dados com coeficiente < 0 , com variação elevada (CEP e AA); UL2 – mantém-se a configuração, sendo a variação ligeira entre o MI e o MH (AA); UL3 – mantém-se a parábola de coeficiente < 0 com variação elevada (CEP), sendo decrescente, com variação elevada entre o MI e o MH (AA); UL4 – mantém-se a variabilidade do quadro da UL3, elevando a variação entre o MI e o MH e diminuindo entre este e o MVA (CEP) e atenuando a variação decrescente entre os três momentos (AA).

Recidivam as percepções anteriores.

ENSINO SECUNDÁRIO (Tabela 40 – UL)

Na análise aos dados do Ensino Secundário seria redundante utilizar as duas tabelas, uma vez que se trata exclusivamente de uma UL.

INDICADORES UL9 11 Objetivos	ESSENCIALIDADE E SEQUENCIALIDADE					
	CEP			AA		
	MI	MH	MVA	MI	MH	MVA
Fa	2	11	0	11	11	2
Fr	18,2	100,0	0,0	100,0	100,0	18,2
Amp	MB	ME	MB	ME	ME	MB

Tabela 40. UL 9 do ensino Secundário: essencialidade e sequencialidade

- *Essencialidade*: na CEP, presença máxima no MH e nula no MVA e muito baixa no MI; nos AA, presença máxima no MI e no MH e muito baixa no MVA.

- *Sequencialidade*: na CEP os dados mostram uma forma parabólica com coeficiente < 0 , com variação radical; nos AA há um desequilíbrio radical entre o MI e MH em relação ao MVA.

Mantêm-se todas as interpretações anteriores.

Em nota de resumo. Muitos desequilíbrios na sequencialidade, mesmo considerando a variabilidade invocada (P-2014, p. 154); muitas ausências em momentos *essenciais* e *necessários* (Ibidem). Estas evidências não corporizam o discurso dos AA, nem se adequam às orientações da CEP. Por outro lado, verificam-se numerosas incongruências, o que pode deixar transparecer um percurso errático, quer quando se passa de um ciclo de escolaridade a outro, agravadas na hora de uma análise feita no interior de um ano de escolaridade, percorrendo as diversas UL: existem saltos, inversões de sentido, derivas para um momento/dimensão do método ou outro. Confirma-se a falta de um racional que equilibre os momentos/dimensões do método existencial-hermenêutico, articulando-os, dando-lhes a consistência entre o *de dicto* público e a concretização ao nível da organização macro do processo de ensino / aprendizagem.

Assim, caberá pôr as seguintes questões:

- como afirmar a *essencialidade* dos momentos, se é frequente a sua ausência em UL?
- com as ausências e irregularidades constatadas, é possível a *sequencialidade*, mesmo que *variável*?
- como assegurar a eficácia e adequação do método avocado?
- como compaginar as variações entre uma leitura feita desde a conceção da CEP e a dos AA?
- com frequente presença destas irregularidades e inconsistências, que intencionalidade curricular é sugerida?

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 mais

consistente, do que a sequencialidade. Na CEP há menos relevo para o MI e o MVA, insistindo-se mais no MH.

Não encontrando razões ou fatores, na voz dos autores e decisores, que pudessem clarificar inconsistências no processo de construção do P-2014, essas discrepâncias suscitam perplexidades. Sendo a CEP a tutela de EMRC, como se explica que surjam no P-2014? Os AA tiveram autonomia para propor um método de forma diversa daquela que a CEP estabeleceu? O seu trabalho deveria ser o de concretizar, de forma especializada a intencionalidade curricular da CEP, tendo em conta a moldura conceptual que inscreveu na articulação dos momentos do método existencial-hermenêutico. Trata-se de uma perplexidade não resolvida.

3.5.2.2. Como “zona de desenvolvimento proximal”, “aprendizagens significativas” e “metodologia da descoberta”

Um pequeno apontamento sobre a estrutura triádica do método existencial-hermenêutico, comum às concepções da CEP e dos AA. Não procurei aqui extensivamente evidências no P-2014 desde os três “olhares” que agora se abeiram (ainda que se tenha feito uma nota ou outra de natureza não estatística), mas o seu confronto com aquelas concepções. Começarei com um breve enquadramento teórico e convocarei a análise já feita aos discursos da CEP e dos AA. Porquê a convocação de Vygostky, Ausubel e Bruner? No processo de análise ao método avocado pela CEP e pelos AA e em confronto com “leituras flutuantes”, pensei que seria oportuno fazer uma aproximação teórica especializada, de natureza curricular, à sequencialidade trimodal do método, uma vez que a sua sustentação teórica, tanto quanto é do meu conhecimento não exorbita o âmbito teológico-pastoral da ICR (Castelhana, 2017). Seria, pois, oportuno “olhar” o método apropriado pelos AA e CEP a EMRC, desde aqueles autores de referência. Sobretudo, porque se vislumbrava à partida pontos de conexão.

A “zona de desenvolvimento proximal” foi concebida e teorizada por Lev Vygotsky que a definiu assim:⁹⁷

“Chamamos (...) zona de desenvolvimento proximal [à] distância entre o nível de desenvolvimento atual, tal como determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como determina através da resolução de problemas sob

⁹⁷ As traduções são próprias.

orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p. 86. Itálico no original).

Existem aqui conceitos que o próprio caracteriza. Primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual*:

“O nível de *desenvolvimento atual* define as funções já amadurecidas, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança consegue fazer *isto e aquilo* [*such-and-such*], isso significa que as funções para *isto e aquilo* já amadureceram nela” (Ibidem. Itálico meu).

Este nível caracteriza o desenvolvimento das funções mentais adquirido (*established*) como resultado de aprendizagens e desenvolvimentos anteriores e que podem ser usados autonomamente. Todavia, este nível de desenvolvimento das funções mentais pode não ser suficiente para resolver outros problemas ou tarefas sem mediação, sem a ajuda ou orientação de outros, sejam pares ou adultos. Estas funções, ainda em *estado embrionário*, encontram-se em processo de amadurecimento e são definidas pela *zona de desenvolvimento proximal*. Por outras palavras:

“O desenvolvimento atual caracteriza o desenvolvimento mental *retrospectivamente*, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental *prospectivamente*” (Ibidem, pp. 86-87 Itálico meu).

Com este conceito, Vygotsky entende que a sistematicidade da aprendizagem escolar “introduz algo de fundamentalmente novo” no desenvolvimento e que é preciso rever “o papel da imitação na aprendizagem” (Ibidem, p. 87). Esta não é mecânica, pois a investigação mostrava que “cada um só pode imitar o que está dentro do seu nível de desenvolvimento” (Ibidem, p. 88). Ora o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite compreender que...

...“a aprendizagem desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só se operacionalizam quando a criança interage no seu ambiente com pessoas e em cooperação com os pares. Uma vez interiorizados [*internalized*] estes processos, eles tornam-se parte do desenvolvimento autónomo [*independent*] alcançado” (Ibidem, p. 90).

Assim, a ...

“aprendizagem não é desenvolvimento; contudo, [uma] aprendizagem adequadamente organizada, resulta em desenvolvimento mental e mobiliza uma variedade de processos desenvolvimentais que seriam impossíveis sem aprendizagem (...). O processo de desenvolvimento precede [*lags behind*] a aprendizagem; esta sequência, então, resulta em zonas de desenvolvimento proximal. [Há] unidade, mas não há identificação entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento internos; isso pressupõe que um se converta no outro” (Ibidem, pp. 90-91).

Esta relação não é, pois, mecânica, nem paralela, como se o desenvolvimento fosse uma *sombra* da aprendizagem (Ibidem, p. 91), mas existe uma interação, são

indissociáveis (Rabello & Passos, 2018). Voltando à sistematicidade das aprendizagens escolares, segundo Camila Monroe, em Vygotsky o professor é central enquanto mediador que disponibiliza conhecimento novo (Monroe, 2018) que possa levar a um novo nível de desenvolvimento, desenvolvimento alcançado, pois, por mediação social (Rabello & Passos, 218).

Quanto às “**aprendizagens significativas**” e segundo David Ausubel:

“a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado” (Ausubel & ali., 1980, p. 23).

Trata-se do processo em que nova informação se relaciona com algo relevante da estrutura do conhecimento de alguém, que está organizada por *subsunçores*⁹⁸ (Ausubel & ali., 1980; Ausubel, 2003) ou conceitos relevantes, de *ancoragem* (Moreira & Buchweitz, 1993), de fixação de novo conhecimento, que interage com os subsunçores). Pelo que a aprendizagem significativa não é uma aprendizagem mecânica, cumulativa de *inputs* de informação ou conhecimento. A aprendizagem significativa processa-se quando um conhecimento novo se liga e se firma de forma organizada, ordenada e não arbitrária àquelas estruturas cognitivas já existentes, (re)combinando-se com elas e reconstruindo novo conhecimento pelo modificação do subsunçor (Ibidem)⁹⁹. Até porque uma aprendizagem mecânica pode reduzir-se a uma absorção (e não incorporação) de informação sem sentido para o aprendente, pouco relevante, que não se associa a qualquer estrutura cognitiva do aprendente e correndo o risco da precariedade e da provisoriedade. Não há interação com o conhecimento *armazenado*, e a aprendizagem reduz-se a uma memorização sem compreensão. Porém, pode articular-se com a aprendizagem significativa: quer por descoberta, quer por mera recepção, se o novo conhecimento se ligar a algum subsunçor da estrutura cognitiva do aprendente, realiza-se uma aprendizagem significativa, na medida em que se processa uma incorporação não arbitrária do novo conhecimento (Ausubel, 2003; Moreira & Buchweitz, 1993).

⁹⁸ A palavra inglesa “subsumer” pode traduzir-se para língua portuguesa como “subordinador”, algo que subsume ou submete. Porém, enquanto pedagogema *ausubeliano*, tem sido aceite de forma generalizada entre os especialistas, a tradução por “subsunçor”.

⁹⁹ Convoco aqui o fenómeno da replicação do ADN: a recombinação da informação da cada cadeia genética não é arbitrária, ao acaso: cada aminoácido liga-se a recetores compatíveis, de forma a *fazer sentido* (ligações covalentes); caso contrário aparece o *lixo genético*. A recombinação molecular das cadeias de ADN permite o surgimento de uma entidade nova.

É o subsunçor que permite tornar significativo um novo conhecimento, descoberto autonomamente ou mediado por outros, quando esse novo conhecimento interage com conhecimento prévio, adquirindo também novos significados ou confirmando os já existentes, de forma mais estável (não precária).

Quanto à “**aprendizagem pela descoberta**” também o pensamento de Ausubel pode ser aqui avocado, quando distingue a aprendizagem por descoberta ou por recepção (Ausubel, 2003). Nesta o conhecimento é “dado” como acabado, como conteúdo final (*a humanidade já sabe isto que agora se transmite*); corre o risco de uma mecanicidade sem sentido, por uma memorização que não se fixa a qualquer estrutura cognitiva, por uma provisoriedade e precariedade dependente apenas das capacidades mnémicas do aprendente, podendo até ser articulada com o conhecimento por acatamento (Young, 2011). Quanto à primeira, o conhecimento novo é descoberto (autonomamente ou de forma mediada) pelo aprendente, este envolve-se na apropriação de novo conhecimento (Ibidem), o que o pode tornar significativo na condição da existência de subsunçores relevantes.

Revisitando Bruner, lembro sucintamente. A estrutura de uma disciplina, ao ser aprendida, permite compreender como outras realidades se podem relacionar significativamente com essa estrutura (Bruner, 2015), pelo que deverá ter um lugar central na aprendizagem a fim de fornecer uma base para usar o conhecimento e o aplicar, *transferir* para novas situações. São os elementos básicos e princípios fundamentais da estrutura de uma disciplina que devem ser ensinados: a memorização dos padrões de estruturação e articulação desses elementos, a sua compreensão constituirá “modelo para compreender outras coisas semelhantes” e minimizar o hiato entre o *conhecimento avançado* e o *conhecimento elementar* (Ibidem, pp.46-47).

A aprendizagem destas bases vai permitir que novas aprendizagens se realizem transferindo ou transpondo o conhecimento *básico* para novas situações, de forma organizada (Ibidem), desenvolvendo-se uma atitude favorável à aprendizagem e à investigação, à autonomia, ao entusiasmo pela **descoberta** de regularidades e semelhanças (Ibidem, p.43. Destaque meu). Desperta a curiosidade do investigador fazer uma aproximação desta conceção *bruneriana* às aprendizagens significativas e ao conceito de subsunçor *ausbelianos*, o que não cabe neste estudo.

Depois deste breve enfoque teórico, perscrutando o P-2014 e sem grande intenção de sistematização, tornou-se curioso reparar em alguns dados com referências nos seus textos introdutórios ou explicativos e nos objetivos e metas curriculares do documento. Eis as notas:

MI

- este momento do método (Experiência Humana), pode aproximar-se ao conceito de *subsunçor*, ou de nível de *desenvolvimento atual* e mesmo ao de elementos e princípios básicos para a aprendizagem (mais na linha dos AA);
- CEP e AA advogam um método que parte daqui, mas o lexema **experiência** apenas aparece na página III, 3 e 8 (P-2014); como meta curricular, a meta **A.**, que é convocada uma vez no 5º, 7º, e 9º Ano, duas vezes no 3º Ano e cinco vezes no Ensino Secundário; verbalizado em objetivos, aparece uma vez no 4º Ano, 2 vezes no 9º Ano e no Ensino Secundário; na secção da metodologia, é referido duas vezes (Ibidem, pp. 154; 158); na secção sobre a caracterização psicológica dos alunos dos diferentes ciclos (Ibidem, pp. 165-168); e também aparece uma vez num subtítulo da UL5 do Ensino Secundário;

MH / MVA

- o momento do método designado como Aprofundamento Teórico (CEP) ou Reflexão Religiosa (AA) e o momento da Síntese e Prática de Vida (CEP) ou Dimensão ético-moral / Interpretação / Proposta de Ação (AA), aqui interligados, podem ser enquadrados quer como aprendizagens significativas, quer como zona de desenvolvimento proximal, quer como transferência e descoberta de conhecimento em novas situações, numa lógica de pensamento → ação;
- repare-se, porém que o lexema **significativo(s)/a(s)** aparece somente em três páginas (P-2014, pp. 154; 159; 163), sempre em sentido denotativo e não como pedagogema *ausubeliano*;
- **descobrir / descoberta** aparece na meta curricular **J.**, que é convocada apenas uma vez no 1º, 2º, 6º, 8º e 9º Ano e quatro vezes no Ensino Secundário; como objetivo aparece definido dezassete vezes num total de 157 objetivos definidos (10,8%) como mostra a Tabela 41, numa análise mais fina daquela relação em cada ano de escolaridade.

1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			Ensino Secundário	
ANO	Objetivo	Totais	ANO	Objetivo	Totais	ANO	Objetivo	Totais	Objetivo	Totais
1º	3	9	5º	0	24	7º	1	26	5	11
2º	4	11	6º	1	19	8º	1	22	-	-
3º	1	10	-	-	-	9º	1	15	-	-
4º	0	10	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 41: Relação objetivos em análise (descobrir / descoberta), por totais de ano de escolaridade.

- evidencia-se uma desproporção elevada no 2º e 3º Ciclos, por defeito, o que contradiz a afirmação do recurso a uma intencionalidade que privilegia a descoberta (P-2014, pp. 162; 164; 168); no 1º e 2º Ano e no Ensino Secundário a relação é mais equilibrada;
- quanto ao lexema **desenvolver / desenvolvimento**, sondando a literalidade do texto que possa ser aproximada a uma expressão da intencionalidade desenvolvimental do P-2014, há referência abundante nos textos introdutórios ou explicativos (pp. II-III; 9-11; 13; 156-161; 163); nos objetivos definidos, porém, apenas aparece uma vez no 7º, 8º e 9º Ano e três vezes no Ensino Secundário.

Que pode suscitar esta análise? O método existencial-hermenêutico, com a sua estrutura triádica, é passível de ser enquadrado nas teorizações *vygotskyana*, *ausubeliana* ou *bruneriana*, tanto segundo a conceção da CEP, como de acordo com a dos AA. A experiência humana (MI), seja entendida apenas como reflexão e partilha (CEP) ou inclua já “os dados das ciências” (AA), compagina-se com o “nível de desenvolvimento atual”, como potencial de aprendizagem; com a mediação social (da escola), o MH, seja uma reflexão religiosa (AA) ou uma reflexão mais ampla e com o contributo das ciências (CEP), torna-se “zona de desenvolvimento proximal”, que permite a realização de novas aprendizagens na medida em que se alcança um novo nível de desenvolvimento. Potencia-se assim avanço significativo (desenvolvimento) em relação às aprendizagens que cada um pode desenvolver por si próprio, desde o seu nível de desenvolvimento atual¹⁰⁰. O MI pode funcionar como ancoragem, como subsunçor que se liga a novas aprendizagens que assim se podem tornar significativas (MH e MVA), seja por receção ou por transferência e descoberta.

Todavia, no P-2014 referem-se as “experiências significativas” (P.2014, pp. 154; 159), mas em apropriação do senso comum; numa aproximação *ausubeliana*, aparece

¹⁰⁰ Poderia fazer-se aqui uma aproximação ao conceito de *coaching* (Gawande, 2011): a mediação de alguém que observa, julga e orienta (“they observe, they judge, and they guide” - Ibidem, p. 6), potencia as capacidades e destrezas que cada um desenvolveu e já possui, podendo otimizar um desempenho que, por si só, não seria alcançável.

apenas uma vez num objetivo do Ensino Secundário. Mas quanto a “aprendizagens significativas”, poderia perguntar-se: que *sentido* tem e a que subsunção se subordina o ensino de um dogma cristão/católico e princípios ético-morais daí decorrentes a alunos de outros credos e confissões, com outras crenças e outras religiões, ou mesmo sem credo ou religião alguma?

Em síntese, poderia dizer-se que o discurso aponta numa direção, mas o método concretizado efetivamente nem sempre comprova tal intencionalidade.

3.5.2.3. Conclusões da análise: o método postulado e o método “efetivo”

Mais uma vez, a máxima “etsi deus non daretur” (Grotius 1999), para se aplicar com propriedade ao método e ao enquadramento de EMRC na Escola: de facto, mesmo sendo confessional, para ser inclusiva e ter cidadania curricular a disciplina deve pautar-se por um processo de ensino e de aprendizagem como se deus não existisse. Só nesta perspetiva a questão de deus pode entrar na escola (Umberto Eco). O seu método deve ser descritivo e explicativo e nunca prescritivo ou participativo (Artacho Lopez, 1989), sendo este o caminho para que a anunciada distinção e complementaridade com a Catequese (DGC, 1997) possa passar de postulada e anunciada a efetiva.

Com isto quer dizer-se que o método existencial-hermenêutico pode incorporar as teorizações de qualquer dos autores abordados e ser usado em EMRC, na Catequese, na Pastoral ou eventualmente numa outra disciplina curricular qualquer. O problema põe-se ao nível da intencionalidade curricular, na forma como é mobilizado e usado e não na sua estrutura trifásica. Considero ser um método versátil, que serve uma educação confessional(ista), e, portanto, exclusiva e excludente, mas também uma perspetiva curricular inclusiva, tanto melhor, se compaginando a identidade confessional com a pertinência e relevância curricular, como já se viu (Cunha, 1997); serve para desenvolver *prospetivamente* (Vygotsky, 1980) tanto uma educação moral heterónima, como uma educação moral autónoma; serve para realizar aprendizagens significativas (Ausubel & ali., 1980; Ausubel, 2003), tanto de índole cultural, como cultural e integral; serve para descobrir os dogmas do Cristianismo ou a análise de realidades desde a sua identidade confessional; serve para uma aprendizagem por receção, como por descoberta e transferência de conhecimento (Ausubel, 2003; Bruner, 2015).

Mas esta concepção sobre o método existencial-hermenêutico só aparece no discurso: os dados contrariam o dito; seja na *essencialidade*, seja na *sequencialidade*, seja na *variabilidade*, seja na intencionalidade curricular. Que evidências?

- na definição dos objetivos indicia-se a falta de uma estratégia geral, coerente e articulada, que corporize o método proposto (de resto, esta falta não é nova);
- 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 (seja em parábola de coeficiente positivo ou negativo, alterados frequentemente), o que evidencia algumas inconsistências entre o positivamente afirmado: sua necessidade, sob risco de adulteração e empobrecimento do processo de ensino e de aprendizagem (P-2014) 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 (Castelhano, 2017)¹⁰¹;
- pelo que, a deriva endoutrinadora na mobilização do método esteja sempre latente, 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 percepções 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)¹⁰²;
- a mobilização do método torna difícil compaginar a confessionalidade identitária com uma autêntica formação pessoal e social laica e inclusiva; uma educação moral para a autonomia com um acatamento moral heteronómico; uma perspectiva educativa cultural e integral em vez de cultural;

¹⁰¹ A Ação Católica, nas suas diferentes concretizações, utiliza o denominado *método Cardijn* (Castelhano, 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 concepção dos AA.

¹⁰² Embora este encadeamento frásico não apareça nos textos, parece-nos ser esse o significado subjacente.

- e, portanto, na concretização do método proposto, indiciam-se dificuldades em dirimir ou atenuar a relação tensional ao nível da prescrição macrocurricular (questão matricial da investigação);
- afirma-se como método que pretende partir da existência concreta dos alunos para a ela voltar, após momento de aquisição de conhecimento e de realização de aprendizagens 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 intenta aprendizagens curriculares, e numa linha *kohlbergiana*, pretende que elas sejam valor(iz)adas no sentido da sua própria identidade confessional; embora se afirme a proposição e não a imposição de valores e atitudes, de facto e efetivamente, tais intenções diluem-se na prática plasmada, como a análise evidencia;
- por isso, 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 perspetivas, mesmo que *de dicto* se proteste o contrário:

“não pretendemos doutrinar, não pretendemos a apologética: pretendemos que as pessoas criem um instrumento essencial (...), um pensamento crítico...” (E1).

- 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.

Respingando, parece-me oportuno convocar aqui a Declaração de Toledo, 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?

Capítulo 4 – Reflexões conclusivas como teses emergentes: o P-2014 em multifocagem

Começo por relembrar que “a ausência da evidência não significa a evidência da ausência” (Sagan, 1997, p. 200). Pode até ser indício positivo de outras realidades.

Ainda que condicionado e com o olhar investigativo circunstanciado (lembro novamente a metáfora da árvore no claustro do Mosteiro de Silos) e, portanto, dentro de uma pequena janela do imenso fenestral do conhecimento, que novidade se apresenta e se comunica? Que novas aportações surgem? A que interrogações se consegue responder? Que desafios, também, se vislumbram? Avanço desde já com a convicção de que novas luzes foram lançadas sobre o currículo enunciado no P-2014 no quadro do debate que incide na tensão entre o confessional e o inclusivo, entre o religioso e o laico, entre uma proposta e contributo para a formação integral e os enviesamentos doutrinários/doutrinários/ endoutrinadores, entre uma educação para a conformidade ou conformação e uma educação da inteligência para a liberdade e a autonomia. Pôde desenhar-se uma (re)nova(da) perspectiva, produzir-se novo conhecimento que, para não ser estéril nem ficar cristalizado ou enclausurado, deverá projetar-se em nova ação ou em novos modelos ou modalidades de ação, em proatividade que se traduza na prática da formulação do currículo e dos programas de EMRC no futuro.

É esse conhecimento novo produzido por esta investigação e com sustentação epistemológica válida que agora se vai procurar evidenciar e sistematizar. Se até aqui se fizeram reflexões conclusivas intratextuais, relacionadas com cada fonte de informação, agora trata-se de sistematizar e triangular os dados recolhidos, analisados e interpretados, por forma a dar consistência e validade ao conhecimento que se procurou e às afirmações que se seguem.

Neste último esforço de síntese, surge-me refletir sobre alguns cuidados a ter em conta neste momento e que decorrem da abordagem e tipo de metodologia seguidas. Matricialmente pôs-se à partida uma questão tensional e sempre em debate: como se equaciona a inscrição curricular de uma disciplina confessional (horizonte da abordagem) e até que ponto o P-2014 equilibra, correlaciona, dirime ou contorna aquela situação, com base na perspectiva dos decisores e de docentes? Desde este posicionamento fundante e questionamento matricial, todo o estudo se estruturou com uma linha de orientação em registo binomial com correlações dinâmicas operacionalizados através dos eixos de análise e respetivas categorizações. Sendo a abordagem qualitativa de paradigma

interpretativo, o risco de subjetividades é ineliminável e os vieses podem aflorar e contaminar as conclusões ou reflexões finais. Publicito aqui esta preocupação que agora se intensifica, porque assim aclaro a minha percepção de que urge o contraditório, o confronto com outros olhares. Pode ser que, em registo dialético, as teses aqui avançadas possam ser contraditas e novas sínteses surjam.

Este posicionamento investigativo e pessoal não pode esconder que sendo o perfil da investigação tensional, as derivas surjam, mesmo que nunca se extremem e tornem os binómios em antinomias. O importante será ver se as perplexidades iniciais se mantêm ou são superadas, se as questões do estudo são resolvidas e os objetivos alcançados, e se as conclusões apontam para novos campos de investigação. Procurou-se apenas compreender, a fundo, um determinado objeto social, com vista ao contributo para a resolução de problemas detetados, partilhando a informação obtida e assumindo uma percepção pessoal, embora metodologicamente e teoricamente sustentada, também numa lógica assumida do compromisso da investigação para a melhoria do currículo de EMRC e sua pertinência cultural, inclusiva e moderna. Daí a sua intenção clarificadora, proposta de pistas de reflexão e ação, desafios para maiores aprofundamentos e inovação.

Estas reflexões finais apresentam-se como teses, ou seja, como proposições que verbalizam as reflexões feitas e as conclusões a que cheguei, sustentadas em evidências. Estruturam-se em reflexão triádica em que cada singularidade se interrelaciona com as outras e o todo, em registo de confronto e debate na explicitação de divergências ou convergências. Assim, primeiramente abordei a questão originária e que titula a investigação. Num segundo momento estruturei a reflexão com o fio condutor das questões de investigação e respetivos objetivos. Por último, focalizei-me nos três eixos de análise binomiais e tensionais, convocando aqui e ali as referências teóricas de apoio.

4.1. À luz da questão matricial: curricularidade laica e inclusão *versus* identidade confessional – dialética e (des)equilíbrios.

A finalizar o capítulo anterior viu-se que existe um currículo subjacente ao P-2014, um propósito curricular. Resta saber se esse currículo, confessional, é compaginável com uma escola inclusiva e laica e um sistema educativo aconfessional, se pretende ser presença da ICR na Escola ou dar um contributo *identificado* para a formação integral de cada aluno. Remeto sempre as minhas teses para as reflexões que fui delineando ao longo do estudo empírico.

1ª TESE: *O P-2014 expressa fragilidades no equilíbrio entre confessionalidade identitária e laicidade inclusiva, no sentido de garantir curricularmente a inscrição de EMRC numa Escola aconfessional.*

Relembrando o percurso contextualizador do Capítulo 1 pode postular-se que, por definição, a confessionalidade (religiosa ou outra) exclui outras crenças ou a simples indiferença. Mesmo que não se acantone em extremismos fundamentalistas que discriminem, rejeitem ou pretendam eliminar o diverso, a adesão a um credo, a um sistema de valores ou a qualquer realidade que funcione como dadora de sentido, comporta sempre a renúncia, o abandono e a exclusão de alguma parte do que lhe for alheio ou diverso. Um currículo de inclusão pretende abranger e integrar em igualdade de circunstâncias todas as crenças, todas as cosmovisões, todas as convicções mais profundas, ou a sua ausência, ou a indiferença perante elas (mesmo que se excluam umas às outras). E, neste sentido, também pode incluir o confessional sem discriminação ou privilégio, no respeito pelos princípios e direitos fundamentais da liberdade, da igualdade e da fraternidade, trilogia convocada no artigo 1º da DUDH.

É na garantia e regulação com base nestes princípios que se pode compaginar a inscrição de qualquer disciplina confessional num sistema educativo laico, embora sempre em tensão dinâmica. E é nos mo(vi)mentos desta tensionalidade que as derivas e vieses se podem inclinar para um dos polos, que tanto podem ter origem nas tutelas das disciplinas como na própria tutela do ME: também este se pode converter num estado educador e *confessional* se discriminar ou excluir (Espada, 2016; Pinto, 2019; 2018; 1993).

Ora o P-2014, penso que de forma não intencionalmente deliberada, frequentemente deriva para um currículo confessional que dificilmente se articula com a inerente laicidade do SE. As conceções dos entrevistados (sobretudo E1, pois E2 chega a admitir que a tensão permanece no P-2014 e, mesmo que atenuada, não consegue o desejável equilíbrio) e a voz do documento curricular evidenciam tendências que sustentam esta afirmação. Talvez também ajude a perceber aquela dificuldade o facto de os responsáveis pela elaboração do currículo não serem especialistas em currículo, estarem demasiadamente ligados aos setores eclesiásticos da Educação *Cristã* (catequese, sobretudo), estarem eventualmente influenciados pelos estereótipos próprios do meio e documentos orientadores normativos (DGC, 1997). Neste contexto foi pouco visível no estudo que, no processo de elaboração do currículo ínsito no P-2014, tenha existido a

capacidade de o libertar dessa visão predominantemente eclesiástica, endoutrinadora e proselitista.

Convocando Bobbitt (2005), que relação haverá entre o currículo enunciado no P-2014 e as necessidades da sociedade? Será ele eficaz para preparar os alunos para a futura inserção social? A análise do conteúdo do currículo vertido no P-2014, não esquecendo a realidade circundante e as necessidades sociais, frequentemente apresenta um pendor que procura abordar antes os assuntos que importam à doutrina da ICR e sua vida interna (sacramentos, dogmas e doutrina, calendário litúrgico, temáticas de natureza teológica...); as temáticas abordadas indiciam mais uma oportunidade para estudar a identidade confessional do que serem objetos de estudo e de reflexão com os contributos do património identitário da ICR; da leitura analítica realizada poderia perguntar-se se o currículo do P-2014 é uma preparação para a vida de todos ou se é uma preparação e consolidação da vida cristã, se é uma perspectiva cristã da vida que é apresentada ou se é proposta a perspectiva cristã como a preparação para a vida.

Na mesma linha poderia avocar-se o pensamento de Dewey (2002a; 2002b; 2007): o P-2014 consegue trazer para a escola a vida da sociedade, seus sucessos e problemas, suas necessidades e características? É certo que o P-2014 apresenta um temário em que as grandes questões hodiernas estão presentes: ecologia e sustentabilidade, fome, injustiças sociais, questão da paz, direitos humanos, solidariedade, racismo, trabalho, ciência...; mas também é verdade que se fazem abordagens que podem não interessar a não crentes ou até a membros de outras confissões: “A Mãe de Jesus”, “A Páscoa dos Cristãos”, “Deus é Amor”, “Diálogo com Deus”, “A Igreja”, “O Perdão”, “Deus, o grande Mistério”, entre muitos outros e já não referindo que no desenvolvimento de assuntos de teor mais abrangente e inclusivo, predominam os que importam diretamente à ICR (UL1 do 5º ano como oportunidade para falar da Aliança, ou UL4 do mesmo Ano para falar do perdão, entre tantas outras).

Ligando a Bruner, importa saber se este conhecimento que o P-2014 configura como currículo enunciado se elabora “à volta dos grandes problemas, princípios e valores que a sociedade considera dignos de contínua preocupação por parte dos seus membros” (Bruner, 2015, pp. 67-68), se é um conhecimento socialmente relevante para estar presente no currículo. Por vezes pode ter-se a tentação de, com Young, o P-2014 comportar um conhecimento de poderosos e não tanto poderoso, alcandorado e ao abrigo do direito concordatário (de resto, sempre presente na argumentação da CEP e dos AA),

no sentido de garantir a transmissão de uma mensagem religiosa específica que condiciona o acesso a um conhecimento detido que empodere, potencialize e capacite (Young, 2010a; 2011).

Viu-se, na análise e interpretação dos dados recolhidos que o P-2014 frequentemente deriva e acentua uma confessionalidade tão identitária que suplanta, mesmo que não intencionalmente (conceda-se), a sua abertura para todos, a declaração permanente de se apresentar como proposta inclusiva, confinando-se num projeto curricular que poderá só servir os interesses da ICR e da formação catequético-pastoral dos seus membros. Como já disse repetidamente, o P-2014 enquadra-se na perspetiva de **presença da ICR na escola** e não na perspetiva de uma **disciplina da escola**, integrante do currículo, cujos conteúdos sejam da competência da ICR, dada a aconfessionalidade do SE e do Estado.

2ª TESE: O P-2014 não alcança plenamente a finalidade expressa de compaginar a necessária vertente de formação religiosa (identidade de EMRC) com uma autêntica formação pessoal e social (sua relevância curricular) por forma a poder constituir-se alternativa (por facultatividade opcional) a uma qualquer outra componente curricular de FPS.¹⁰³

Diretamente relacionada com a tese anterior e enquadrada no pensamento de Pedro D'Orey da Cunha (Cunha, 1997) pode aqui também afirmar-se a dificuldade em posicionar o P-2014 como uma alternativa válida a qualquer outra componente curricular ou disciplina que procure corporizar a FPS prevista na LBSE. O autor defende que, para não perder identidade sem pretender ser aquilo que não é, EMR, católica ou de qualquer confissão, deveria ter uma dimensão educativa inequivocamente religiosa, mas para promover uma autêntica formação pessoal e social também deveria ter um *cuidado especial* (nos conteúdos e nos métodos) com temas como a educação ecológica, do consumidor, familiar, sexual, educação para a prevenção de acidentes, para a saúde e para a participação nas instituições e serviços cívicos. Facilmente se constata e já se evidenciou que estes temas entretecem o P-2014; porém, frequentemente eles não só estão como suporte ou consequência de outras aprendizagens centrais que mais importam à ICR, como também inclui temas (ex: UL2 do 2º Ano – A Mãe de Jesus), objetivos (ex: UL4 do 1º Ano, 1º objetivo - Descobrir Deus como um Pai amoroso que tudo criou para nós) e até metas (ex: Meta G - Identificar os valores evangélicos) que não podem ser impostas

¹⁰³ Esta tese será retomada mais adiante, na abordagem específica dos eixos teóricos da análise.

a todos os alunos, nem a eles estão abertas; por vezes as suas formulações derivam de tal forma para a FR que ofuscam ou preterem a FPS, o que constitui obstáculo significativo à sua inclusão curricular, não como decorrente de um acordo de direito internacional, mas por se entender que contém aprendizagens consideradas socialmente necessárias para capacitar as gerações futuras e assegurar a realização pessoal de **todos** os alunos como direito fundamental (Roldão, 2003; DUDH, 1948; Unesco, 2000).

4.2. A partir das questões e dos objetivos da investigação: pressupostos, concepções, decisões e apropriações – convergências e divergências

As quatro grandes questões de investigação e atinentes objetivos vão ser agora considerados.

Para a 1ª questão (*Que concepção curricular subjaz ao P-2014?*) e respetivo objetivo (Compreender a sustentação teórica, de natureza curricular, do P-2014), apresento:

3ª TESE: *O P-2014 corporiza concepções curriculares assentes em pressupostos de natureza confessional que pretendem primeiramente dar resposta às necessidades catequético-pastorais da ICR, tidas como necessárias para a sociedade portuguesa.*

As evidências apresentadas ao longo da análise e interpretação dos dados recolhidos, revelam que não existe um paradigma curricular especializado que presida à concepção do P-2014. Embora estejam presentes conceitos de natureza curricular e esteja patente uma intencionalidade curricular, nota-se que muitos desses conceitos estão mais ligados ao senso comum e uma aprendizagem capitalizada através da experiência de lecionação ou de orientação do que propriamente assente em estudos especializados da área do currículo (que nem constam nas referências bibliográficas de suporte).

Por outro lado, e como se viu já, existe um discurso que se afirma como inclusivo à partida, preocupado com todos os alunos (P-2014, p. 10), embora frequentemente derive para a declaração de intencionalidades que apontam para um currículo que exclui ou pode excluir os crentes de outras confissões ou mesmo os não crentes (entre tantas outras, por exemplo, a UL4 do 3º Ano - “A Igreja” ou a UL8 do Ensino Secundário – “A Comunidade dos Crentes em Cristo”). Acresce ainda que, sobretudo junto dos AA o discurso oscila frequentemente entre os polos binomiais desequilibrando as tensões sempre presentes entre a confessionalidade e a laicidade. O que leva a pensar num tipo de discurso híbrido, desconexo, com derivas frequentes para os extremos; por vezes com as mesmas palavras

afirmam-se realidades diversas e realidades diferentes designam-se com o mesmo pedagogema (o exemplo mais evidente é a confusão entre capacidades e competências (v.g., Ibidem, p. 10), decorrente do uso de terminologia do senso comum nos docentes e de alguma *cultura escolar* com conhecimento profissional pouco sustentado.

Torna-se, pois, perante dados tão intrincados, complexo compreender a sustentação teórica do currículo insito no P-2014. Até porque essa sustentação não existe, quer no próprio documento, quer nos textos publicados, quer nas entrevistas: sem bibliografia de referência, que não seja de origem e natureza eclesial, sem um paradigma curricular perfilhado, com um discurso frequentemente mais apologético do que teoricamente argumentativo na fundamentação das opções tomadas. Tudo leva a crer que as alterações introduzidas são mais de natureza circunstancial (situação de EMRC nos desenhos curriculares, Concordata, experiências dos professores, relação com as aprendizagens da catequese...) do que de natureza curricular (aprendizagens socialmente necessárias às futuras gerações), como contributo para uma educação integral frequentemente invocada e muito esquecida. Tudo parece decorrer da necessidade de corresponder às prescrições do ME, com o mínimo possível de alterações (E2 e, em parte, E1), como que para *compor*, adaptar, ajustar o P-2007 ao novo desenho e paradigma curricular prescrito pela tutela.

Quanto à 2ª questão, intimamente ligada com a questão e objetivo anteriores, (Que decisões curriculares presidiram à construção do P-2014?) e correspondente objetivo (Descrever os pressupostos teóricos e processos de decisão curricular que presidiram à construção do P-2014), apresento:

4ª TESE: *O P-2014 concretiza as concepções curriculares dos seus AA, numa lógica aplicacionista top-down, através de processos decisórios sempre acompanhados e dependentes da tutela eclesial, no sentido de limitar ou controlar quaisquer derivas de gestão mais autónoma e implementação curricular pessoalizadas e contextualizadas.*

No processo empírico frequentemente me deparei com a afirmação inequívoca de que o P-2014 (e mais genericamente EMRC) pretende ser **um contributo** para a formação da personalidade (CEP, 2006) e para a educação integral (Moreira, 2013). Todavia e analisando a amostragem transparece, sobretudo no 1º e no 2º Ciclos, um ritmo de gestão curricular muito aproximado ao calendário litúrgico e com temáticas e intencionalidades expressas nos objetivos muito próximas da catequese. Já no 3º Ciclo e no Ensino

Secundário as temáticas e os objetivos se aproximam de uma perspectiva mais abrangente e transversal, que pretende ser **o contributo** para a educação integral, mesmo que frequentemente apologética de uma dada visão do mundo.

Por outro lado, a lógica aplicacionista transuda frequentemente da declaração da necessidade (obrigatoriedade) de *cumprir o programa e o seu método* (P-2014, p. 9; *maxime*, pp. 154-155), mesmo reconhecendo necessidades circunstanciais (Ibidem, p.159) que deixam entrever alguma possibilidade de diferenciação curricular, sobretudo gestonária (Ibidem, pp. 13; 155).

Os processos de decisão não foram sistematicamente partilhados, embora tivesse havido alguma auscultação de professores (E1 e E2 e, em menor escala, E3). Existe uma tradição e organização fortemente hierarquizadas nos processos de decisão da ICR que aqui estiveram presentes, embora se deva estar ciente de que, jurídica e institucionalmente (Capítulo 1), a responsabilidade tenha de ser assumida e assignada: à CEP, como órgão máximo decisório da ICR em Portugal e interlocutor com o estado e a sociedade, pertence a responsabilidade última da aprovação, nos limites do Direito Português e da Concordata, dos programas e do currículo de EMRC. A decisão e os processos a ela conducentes estão, pois, centralizados na CEP (via CEEC) e depois apresentados aos professores como as ferramentas que deverão usar no seu trabalho; ferramentas descritas mais como *instruções* do que como *orientações*. Os processos de trabalho e de decisão, como também já se viu, assentam mais na confiança pessoal, institucional e competência teológico-catequético-pastoral, do que na preocupação em competências de natureza curricular especializada (presentes no P-2007, cuja elaboração teve consultoria “técnico-pedagógica” e tem não escassa bibliografia de referência curricular).

Há, de facto, um currículo subjacente ao pensamento dos autores e decisores, do próprio P-2014. Apenas permanece aberto a questionamento, à luz da análise dos dados, se esse currículo é relevante do ponto de vista da sociedade e dos indivíduos, se de facto pretende acrescentar conhecimento do ponto de vista cultural e na esteira de uma educação integral, se procura uma educação moral para a liberdade e a autonomia ou se, de forma mais intencional, procura ser um “primeiro anúncio” (E1) do cristianismo, inserindo-se assim mais numa lógica catequético-pastoral (P-2014, p. 163), proselitista e modeladora que, procurando como meta futura *atrair* discípulos, em última análise, exclui na prática, pelo menos em parte, os não crentes, os indiferentes, outros crentes. Parece tratar-se de uma inclusão mais cultural do que curricular, mais conformadora e

acatadora, do que comprometente e envolvente, com vista a uma uniformidade ou harmonização ou unificação da crença assumida e a adesão a ela. Retomarei à frente estas perspetivas

Existe um propósito curricular (Canavarro, 2003). Resta saber se é compaginável com uma escola inclusiva e laica e um sistema educativo aconfessional, se educa em valores para a autonomia e liberdade ou para a conformação moral, se pretende ser **presença** da ICR na Escola ou dar um contributo identificado para a formação integral de cada aluno.

Quanto à 3ª questão (Como foram mobilizados os conceitos curriculares, ao nível da operacionalização conceptual e verbalização, mútua articulação, intencionalidade, consistência interna e sequencialização?) e correspondente objetivo (Caraterizar os conceitos curriculares mobilizados ao nível da conceção), apresento:

5ª TESE: *O P-2014 foi elaborado a partir de decisões que procuraram dar resposta às exigências do ME, mas derivou para uma nova edição do programa anterior que apenas fez reajustes circunstanciais não se envolvendo numa fundamentação com profundidade curricular.*

Quando se faz a comparação, por razões de referencial, entre o P-2007 e o P-2014 – o que não se configurou como objetivo desta investigação - as mudanças de natureza curricular são pouco significativas. Com apoio na análise documental, no questionário e nas entrevistas (sobretudo E1 e E2), não se torna difícil verificar (como de resto apontavam já as minhas perplexidades iniciais expostas na Introdução) que as temáticas dos dois documentos são muito próximas (Quadro 1), a meta curricular “G. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana” (P-2014, p. 8) é verbalizada *qualis talis* à competência 1. (P-2007, p. 29) e a meta “D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos” (P-2014, p. 8) aglutina e é muito aproximada às competências “20. Promover, na sua prática de vida, o diálogo ecuménico como suporte essencial para a construção da paz entre os povos e da unidade do Cristianismo, mobilizando conhecimentos sobre a identidade de cada confissão religiosa cristã” e “21. Promover, na sua prática de vida, o diálogo inter-religioso como suporte essencial para a construção da paz entre os povos e da unidade do Cristianismo, mobilizando conhecimentos sobre a identidade de cada confissão religiosa

não cristã” (P-2007, p. 30). Os objetivos de cada UL são também muito próximos. Aliás, um dos entrevistados refere mesmo que o P-2014 é uma “nova edição” (E2).

Além destes breves apontamentos, o mesmo protagonista refere, como já foi dito, que a equipa redatorial tinha orientações verbais para “mexer o menos possível” (E2). Ora, tendo o paradigma de estruturação curricular assumido pelo ME em 2012 sido alterado de competências para metas, usando o termo capacidade como se fosse assimilável a competência, seria expectável que as mudanças não fossem apenas pouco mais que nominais, o que não se verifica, nem quanto aos conteúdos, nem quanto ao método.

Por outro lado, não é visível qualquer discussão dos conceitos curriculares. Também a forma de operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem ao nível macro evidencia o facto já apontado da convocação de metas para as UL num processo de acomodação das metas curriculares já existentes o que leva a supor que as metas foram construídas, mas do seu teor não se operacionalizou o processo a seguir, ou seja, parece ter-se procedido *ao contrário* (E2). O que, a meu ver, levanta vários problemas à articulação entre as metas curriculares, as UL e sus objetivos. Perde-se a *sequencialidade* e *essencialidade* invocadas para o método existencial-hermenêutico e, não menos importante, desconfigura-se a intencionalidade curricular e a consistência interna que as metas deveriam corporizar.

Se os pressupostos teóricos e as conceções de natureza curricular que presidiram à elaboração e decisões sobre o P-2014 revelaram as fragilidades ou intencionalidades curriculares atrás referidas, não se estranha que no momento da operacionalização e mobilização de conceitos, intenções e procedimentos, aquelas fragilidades se visibilizem e intensifiquem, como a análise das diversas fontes foi mostrando.

Quanto à última questão (De que forma o currículo explícito do P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado nas escolas?) e correspondente objetivo (Explicitar as formas e os processos como o currículo enunciado vertido no P-2014 é apropriado, contextualizado e implementado/operacionalizado em contexto local, a nível microcurricular), objetivo cuja persecução se centrou, como foi explicado, no questionário a um número de 102 professores, apresento:

6ª TESE: *O P-2014 foi apropriado pelos professores auscultados de forma diversa, ora em lógica aplicacionista e executora de instruções manualizadas, ora em lógica de orientações macro, depois implementadas e contextualizadas, de forma mais ou menos diferenciada e ad hoc.*

Se as anteriores questões e objetivos se coimplicam e, portanto, as reflexões conclusivas se remetem mutuamente, agora e dada a *situação isolada* em que o professor de EMRC se encontra frequentemente no seu local de trabalho curricular, estas reflexões possuem uma certa autonomia na abordagem. E encontram-se padrões variados.

Como já se viu no final do capítulo anterior a respeito do questionário, a variabilidade com que o P-2014 foi acedido e apropriado, as oscilações e divergências em relação a questões semelhantes ou próximas e os caminhos que usaram para implementação e operacionalização local, parece quererem mostrar que explicitar as formas e os processos desse labor indicia um nível de individualização próxima do total de sujeitos, dando eco à sentença “cada caso é um caso”. Todavia algumas convergências se detetam, embora de formas diversas e com um número mais residual de divergências.

Frequentemente os professores questionados entendem o seu trabalho especializado como uma conformação com normas e orientações “vindas de cima”, sendo que o uso do manual é visto como um procedimento que os competencializa, valoriza profissionalmente e favorece entre os pares e os superiores, aplicando o programa através da execução das tarefas ou atividades propostas pelo manual. Nestes casos, os dados apontam para desconhecimento de conceitos curriculares centrais como gestão, adequação ou diferenciação, ou da discussão à volta da confessionalidade e laicidade ou da educação moral ou religiosa.

Mas estas ocorrências e realidades também se aplicam aos professores que diferenciam e contextualizam o currículo enunciado no P-2014, embora com uma lógica também fortemente aplicacionista que entende que “cumprir o programa” é executar o manual, quer pela ordem das suas UL, quer por outra ordem qualquer. A estes haverá a acrescentar aqueles que recorrem a atividades, sejam de natureza interdisciplinar, sejam de articulação com a pastoral paroquial, de forma independente do currículo, por vezes.

Estas diversas situações oscilatórias, revelam divergência de opiniões, concepções e perceções, com derivas para um ou outro polo da tensionalidade que pervade o currículo de EMRC e do P-2014. Sem nunca se extremarem posições, como de resto os dados

confirmam. Revelam também a inexistência de unanimismos, mesmo que as orientações dos responsáveis eclesiais sejam mais categóricas e impositivas, percebendo o currículo do P-2014 como um “programa a ministrar” (Carvalho, 2015).

Destes aspetos decorre uma outra conclusão.

7ª TESE: *As concepções, formas e processos como os professores de EMRC realizam o currículo insito no P-2014, indiciam desconhecimento de natureza curricular especializada, uso do manual como instrumento diretor do currículo e alheamento em relação à tensão matricial desta investigação, mesmo com preocupações latentes.*

A passagem do currículo enunciado a currículo real (Gaspar & Roldão, 2007) é tarefa profissional do professor que se supõe competente num *métier* que não é de todos, mesmo que muitos entendam estar habilitados para a discutir e sobre ela se sentirem capazes de pensar e decidir. Estes estereótipos tão comuns decorrem naturalmente da facilidade com que conceitos de natureza educativa são transponíveis e transferíveis para o domínio do linguajar comum. Pena é que este corpo profissional altamente especializado (supõe-se pela sua formação académica e profissional), esteja tão exposto à vulgaridade conceptual que enferma muitos debates sobre educação. No caso particular do P-2014 e da questão de uma educação em valores e sobre a religião ou o religioso, também postulo, com base no estudo aqui apresentado, predominar um desconhecimento arreigado sobre as questões que perpassam estas realidades no mundo da discussão sobre educação e mais concretamente sobre o currículo. Os professores de EMRC “formatados” numa lógica *top-down*, seja por experiência religiosa, formação recebida, crença ou convicção profissional, não são imunes a estas vicissitudes da profissão docente.

A análise das respostas dos professores indicia que lhes serão alheias (porque eventualmente deles não depende o processo de conceção e decisão curricular, por ser centralizado e hierarquizado) questões que giram à volta da confessionalidade de EMRC e da aconfessionalidade do estado e do SE: inclusão *versus* exclusão, proposta integral *versus* endoutrinação, clarificação de valores *versus* inculcação e modelagem, envolvimento *versus* acatamento, entre outras. Para não se referir os próprios documentos orientadores eclesiais. O que leva a avançar com opiniões avulsas sem conhecimento fundamentado, a percecionar pedagogias e orientações de forma irregular ou a recorrer a estereótipos. O que se torna motivo de perplexidade dada a competencialização certificada que os questionados exibem. Mas permanece a pergunta: os professores de

EMRC são profissionais da Educação Moral e Religiosa? Decidem localmente sobre um currículo central(izado)? Contextualizam as aprendizagens, balizados pelo currículo do P-2014? Fazem “outra coisa”? Parece haver uma *manta de retalhos* ou falta de unidade e harmonização de procedimentos. Tanto vemos professores como executores fiéis das *instruções superiores* e dos manuais, como vemos alterações ao currículo, pontuais, frágeis na sua sustentação, ainda que honestas certamente. Mas são decisões desarticuladas, algumas vezes incoerentes, intuitivas e não curricularmente sustentadas, como o mostra a questão aberta do questionário.

4.3. No plano dos eixos de análise: pertinência social, conhecimento relevante e necessário, educação em valores, educação cultural e integral – tensões e derivas.

Tem agora sentido aprofundar as reflexões finais a partir das concretizações da questão matricial atrás abordada, ou seja, desde as tensões **FR versus FPS**, **EMH versus EMA**, **EC versus ECI**.

Começando pela primeira, convoco as reflexões feitas na 1ª Tese sobre a pertinência social do currículo veiculado pelo P-2014: eficácia, inclusão de todos, escola como reflexo da vida, na esteira de Bobbitt (2005) e Dewey (2002a; 2002b; 2007); a necessidade e relevância do conhecimento apropriado a EMRC para as gerações futuras, com Bruner e a abordagens dos grandes problemas sociais (Bruner, 2015) e com Young e o conhecimento poderoso (Young, 2010a; 2011). Reflexões conjugadas com a 2ª Tese, com base mais centrada no pensamento de Pedro D’Orey da Cunha (Cunha, 1997) sobre a identidade confessional (**FR**) e a relevância curricular (**FPS**). Assim, apresento a seguinte proposição.

8ª TESE: *O P-2014 dificilmente equilibra a sua identidade e intencionalidade curricular religiosa com a atenção especial à área transversal de formação pessoal e social prevista na LBSE (art.º 50, n.º.2).*

Seria temerário e desconforme com a realidade dizer que o P-2014 não contempla esta formação transversal. Já neste estudo avancei que *estes grandes assuntos ou temas* são abordados pelo P-2014. A questão põe-se nas derivas da intencionalidade curricular: um pendor mais para a afirmação do religioso (até certo ponto compreensível, pois EMRC não é nem pode ser outra coisa diferente do que é), mas de forma acentuada como se essa fosse quase a única abordagem da realidade no seu todo, ou *a única abordagem que dá*

sentido (P-2007). Ademais, esses grandes temas e assuntos parece configurarem-se mais como ancoragens para o conhecimento religioso do que propriamente conteúdos a serem abordados desde uma determinada visão confessional do mundo.

E eis uma intencionalidade curricular, mesmo que afirmada como não querida, que exclui, que pode não aportar um conhecimento pertinente e poderoso, nem ser socialmente necessária. Esta deriva que acentua a **FR**, sem excluir a **FPS**, é evidenciada na análise ao documento P-2014 e está latente no discurso dos restantes protagonistas do estudo, sobretudo nos *lapsi linguae* que já descrevi, mormente entre os **AA**. Assim, por estes está globalmente assumida a confessionalidade (muitas vezes justificadora de outras inconsistências (E1)), é recusada a exclusão e a inculcação e modelação religiosa e apresenta-se a confessionalidade como proposta que inclui e clarifica religiosamente. Todavia, a análise documental feita aos dados ínsitos no P-2014 contraria estas assunções através da intencionalidade curricular expressa nos objetivos, nos títulos e até nas metas convocadas para cada UL. Com os professores esta deriva não parece ser tão forte, embora esteja latente.

Pode, pois afirmar-se que o P-2014 comporta um currículo que, em última análise e mesmo sem o intencionar, tende a excluir os não crentes e favorece a modelação religiosa (endoutrinação), sem conseguir afirmar-se como socialmente necessário de forma transversal, portador de um conhecimento poderoso e inclusivo. Parece preparar mais para a vida crente e participação eclesial do que para a educação dos futuros cidadãos, independentemente das suas crenças e convicções.

Sobre a educação em valores, assente na trilogia clássica (Marques, 1997) da “educação do caráter” (Ryan, 1997), da “clarificação de valores” (Simon & ali., 1995) e da perspectiva *kohlbergiana* (Kohlberg & ali., 2008), faço a declaração que segue.

9ª TESE: *O P-2014 acentua uma educação axiológica heteronómica, conformadora e acatadora (prescrevendo atitudes e comportamentos), que acantona a liberdade e a autonomia moral para o envolvimento de todos na ação (educando a sensibilidade e a inteligência).*

Esta afirmação parece radical(izada) na sua formulação, mas ilustra bem as tensões e as derivas curriculares em presença no que respeita à educação em valores. Aqui as derivas não são regulares, algumas até são esquecidas ou recusadas liminarmente *de dicto*,

outras não se podem afirmar *de facto*. Assim, os entrevistados assumem claramente e o próprio P-2014 o evidencia, haver valores universais (ou pelo menos universalizáveis) para todo o lugar e circunstância, nascidos do cristianismo ou cristianizados por processos socio-históricos; valores absolutos e, portanto, não dependentes de culturas, tempos ou outras circunstâncias; trata-se de valores objetivos a transmitir, sobretudo por processos de desenvolvimento cognitivo. Todavia, se a tendência geral se aproxima desta visão heteronómica que apresenta uma ordem moral objetiva, já o discurso dos AA e dos professores é declarativo na recusa da conformação e do acatamento, da subjetividade moral, da prescrição e da imposição. De forma congruente também é recusada a subjetividade moral e, de forma absoluta, o relativismo e neutralismo moral na educação. Interessante notar que, regra geral se defende a contextualização dos valores, o envolvimento e o compromisso, a construção dos valores e metodologias ligadas a processos de clarificação e informação axiológica, também marcadas pelas emoções, sensibilidade e ação. Todavia e como a análise documental desocultou, o que está escrito na amostragem do p-2014 revela em muitos aspetos uma tendência e movimento em sentido oposto, ainda que não em todas as categorias (por exemplo no que respeita aos afetos e à necessidade de compromisso e envolvimento na ação).

O P-2014 não é claramente uma *clarificação de valores* em termos de conteúdo, mas na visão dos seus AA pode inclui-la como metodologia. Também não é inequívoca uma perspectiva *kohlbergiana*, mas inclui fortemente, sobretudo no método e no desenvolvimento do raciocínio moral (uma educação pela inteligência, como digo frequentemente). Nem é totalmente uma *educação do carácter* que, a meu ver, até poderia ser mitigada pelas outras perspectivas no sentido de educar para e pela liberdade e no respeito total pela autonomia da pessoa dos alunos. O problema está nas derivas ora latentes, ora mais desveladas, arriscando o endoutramento ou o relativismo moral, uma universalidade unívoca ou uma pluralidade equívoca, um acatamento impositivo e prescritivo ou uma anomia moral (aqui, obviamente ausente). As *latências* ou maiores visibilidades, evidenciadas nos discursos e nos textos revela distância relativamente aos conceitos assignados ao pensamento curricular, sobretudo quando se passa do domínio dos princípios convocados e dos propósitos anunciados para o domínio da organização do processo de ensino e de aprendizagem, na seleção de temáticas, na gestão das metas curriculares e na formulação de objetivos do P-2014. É nesse processo analisado *ex eventu* por este estudo, que se descobrem as divergências entre o discurso e a ação.

Que revelam, a meu ver estas conclusões? Pode invocar-se a percepção, aliás continuada, de haver um desconhecimento ou alheamento das problemáticas e dos debates em presença. Mas não se pode esquecer, por outro lado, que todos os autores analisados no quadro teórico, não se excluem mutuamente admitindo metodologias comuns. Assim, poderia dizer-se que metodologicamente há uma aproximação dos professores e dos AA a uma perspetiva clarificativa e desenvolvimentista (*kohlbergiana*), recusando a inculcação e a modelação próximas da “educação do caráter”, ou seja, a transmissão endoutrinante e prescritiva de determinados valores; ontologicamente, afirma-se a universalidade e objetividade dos valores (cristãos) que devem ser transmitidos como proposta e em clima de liberdade.

A recusa da subjetividade moral, do neutralismo e do relativismo e a afirmação do desenvolvimento cognitivo, do afeto e da ação, aproxima todos os protagonistas do currículo enunciado pelo P-2014 (na amostragem). As divergências aparecem quanto à univocidade moral, ao acatamento e conformação, prescrição e imposição que a letra e o espírito do texto do documento comportam.

Estas divergências, a meu ver, só poderão derivar daquilo que repetidamente tenho vindo a defender: um latente desconhecimento da discussão curricular à volta das questões do religioso e do moral na educação, compaginadas com a inscrição curricular de uma disciplina confessional. Transparece um conhecimento sobre estas problemáticas, mas com sustentação *interna* ligada ao âmbito da teologia, da doutrina e da pastoral da ICR. Também válidas, a meu ver, mas que estão remetidas para uma área que parece hermética e impermeável a conhecimento outro.

Quanto à inserção da religião na educação curricular e no quadro de uma perspetiva mais cultural ou cultural (Debray, 2002a; 2002b) ou de preocupações com uma educação integral que também trate da dimensão religiosa (Moreira, 2013), eis uma última conclusão.

10ª TESE: *O P-2014 evidencia uma deriva cultural e catequético-pastoral que dificulta a inserção da abordagem da religião nos currícula, enquanto contributo para uma educação cultural e integral.*

Os AA negam veementemente a confusão do ERE com a catequese e a pastoral e afirmam sempre que o currículo presente no P-2014 é um contributo para a educação

integral. Apenas o E2 admite derivas catequéticas no 1º Ciclo. Os professores respondentes dividem-se na predicação dos conceitos e elementos do desenvolvimento curricular como catequéticos (com ligeira prevalência da tendência confirmativa), mas quanto às linguagens afirmam de forma inequívoca a sua presença. O documento evidencia claramente a presença de conteúdos, intenção e metodologias catequéticas.

Por outro lado, e frequentemente, em todas as fontes, se fala da **presença** da ICR na Escola, o que, concomitantemente, lhe diminui uma identidade curricular e configura alguma exterioridade de EMRC em relação ao SE. Raramente encontrei uma referência ao facto religioso (E1), mas foi abundante, sobretudo entre os AA a referência à dimensão religiosa como constituinte do humano e, neste sentido, como campo e objeto de educação.

Em todos se encontram referências ao contributo cultural do currículo de P-2014 para um SE que seria *mais pobre* sem EMRC (Tomás Nunes *apud* Carvalho, 2015), embora e desde o mesmo autor (P-2007; P-2014) se possa encontrar uma deriva exclusivista: não um contributo, mas **o contributo**. Este exclusivismo latente, não ressuma do P-2014 em si mesmo, mas da contextualização que dele se faz, num claro pendor para o cultural (basta confrontar a sucessão de UL com o calendário litúrgico, sobretudo nos dois primeiros Ciclos) ou de temáticas próximas do conteúdo doutrinal identitário da ICR.

Pelo que, pese o positivamente declarado pelos protagonistas, este estudo visibiliza que o P-2014 não consegue suficientemente descolar da catequese e de um endoutrinação mais ou menos explícito: seja no método proposto (segue um método trifásico: experiência humana, revelação divina, experiência com sentido, na lógica processual catequética e pastoral), na gestão do currículo (*in*-formada pelo calendário e ciclos litúrgicos), nos objetivos (a doutrina prevalece sobre as grandes questões e não aparece como referencial interpretativo, como palavra de confronto e de proposta de interpretação). Acresce que os AA parece sempre invocarem a confessionalidade de EMRC como panaceia para eventuais fragilidades no P-2014, desvios na formulação do currículo e da organização do processo de ensino e de aprendizagem, inconsistência de algumas noções de natureza curricular. Obviamente que as grandes questões da cultura estão presentes, mas a intencionalidade curricular deriva fortemente para a culturalidade. Mais do que contribuir para uma global compreensão da cultura em que nos inserimos tende a tratar dos temas/assuntos da doutrina da ICR, apropriados à catequese e à pastoral. Deixa transparecer que quer tratar aquelas grandes questões para introduzir ao

pensamento e prática confessionais, ou seja, como húmus para abordar a doutrina, em vez de se apresentar e funcionar como mais um olhar, entre outros, com o propósito de ensinar e fazer aprender acerca da realidade que nos envolve e contextualiza.

CAPÍTULO 5 - Reflexões em prospetiva

Qualquer trabalho de investigação só vale a pena se contribuir para o conhecimento que constitui o instrumento maior do progresso e melhoria da humanidade, se passar do pensamento e da investigação à ação. As grandes ideias e projetos (sem qualquer imodéstia ou presunção deste estudo) que ficam nos recônditos e não se transvasam em benefício comum, são inertes. Portanto uma qualquer investigação “deve ser dada a lume”, por mais pequena ou despreziosa que seja, para o bem do conhecimento de todos (Dias, 1997). este estudo pretendeu ser uma reflexão e investigação crítica aprofundada. para partilhar e pôr à discussão, em confronto com outros olhares.

Ensaçando uma ligação entre todas as teses avançadas, fica a noção de que a questão matricial e todas as questões que lhe são inerentes, já presentes também de formas diversas em processos curriculares anteriores, não são resolvidas inteiramente pelo p-2014, pelos pressupostos e conceções curriculares que lhe subjazem, pelo currículo enunciado que explicita, pela forma como tem sido apropriado e implementado ou operacionalizado em escolas da Diocese do Porto.

A inscrição de ERMC no desenho curricular, legitimada pelos normativos analisados no Capítulo 1 constitui ao nível académico, assunto polémico e em debate permanente que foi abordado na propedêutica a esta investigação. As tensões decorrem daquela questão matricial de compaginar a aconfessionalidade e caráter não programador do estado, com a existência de desenhos ou planos curriculares que integram uma disciplina confessional, o que conflitua com a natureza de um currículo inclusivo democrático enquanto construto social definido a nível cultural, social e político e a existência incontornável das religiões e sua presença na sociedade (Declaração de Toledo), as quais entendem dever ter um lugar na escola, ou melhor, no currículo escolar. E não exclusivamente da religião católica. Outras religiões ou confissões estão nos sistemas educativos, às vezes como confessionalidade estrita e excludora, com caráter obrigatório, com ou sem alternativas, ou facultativamente. Ou nenhuma, por exclusão também do religioso, de forma unilateral.

Se ao nível dos princípios a polémica será provavelmente sempre assunto em aberto e talvez nunca resolvido, a procura de equilíbrios deve ser tarefa permanente, até no próprio interesse das confissões religiosas em presença e com maior acuidade na hora de construir um currículo e gizar a organização do desenvolvimento curricular, em EMRC designados por “programa”. Ora a minha investigação não descobriu essa preocupação,

antes uma tendência para a exclusão, a prescrição endoutrinadora aproximada à catequese, uma metodologia na linha da educação do caráter, uma intencionalidade curricular quase absolutamente confessional, pesem as declarações da tutela (CEP, 2002; 2006) e dos AA (E1; E2; E3; Carvalho, 2015; Ambrosio, 2015). Parece que a linha orientadora dimanada em lógica *top-down* dos responsáveis vai em sentido aproximativo da catequese (*maxime*, CEEC, 2006; 2008; 2013; DGC, nº 52; nº73; Prenna, 1989); prevalece a heteronomia axioética e a prescrição comportamental e até o moralismo, sobre uma clarificação de valores metodologicamente sustentada, ainda que desde um quadro de valores considerados universais e válidos *urbi et orbi*, mas propostos como contributo para a formação da personalidade (CEP, 2006); acentua-se uma deriva cultural que ofusca o contributo para a cultura e a educação integral.

Pelo que se torna difícil sustentar o seu caráter curricular inclusivo, sendo a sua existência apenas assegurada por matéria concordatária. É, *de facto*, mais presença da Igreja na Escola, do que, *de jure*, disciplina curricular para a qual a ICR é competente em matéria curricular e programadora (já que o estado não o é, nem deve ser). Caberá perguntar se EMRC é tolerada e suportada ou querida como componente socialmente importante e necessária do currículo.

O conhecimento produzido, por mais ínfimo que tenha sido, pode ser usável, transponível e transferível para outros contextos sociais, sem pretender uma lógica nomotética e aplicacionista? Até que ponto as reflexões conclusivas aqui avançadas podem ser mobilizadas e transpostas para futuras ações de reconstrução curricular de EMRC? Não se pretendeu chegar a recomendações universais e unívocas que permitam aplicar estas conclusões diretamente e mecanicamente em qualquer contexto sociocultural. Quis apresentar-se uma visão (entre muitas outras possíveis) fundada na realidade e suficientemente consistente para que possa servir de inspiração, de orientação e de instância crítica a outros estudos, mas, sobretudo, a outras iniciativas de cariz curricular acerca de EMRC. E, ambiciono, até de desenvolvimento curricular. Nesse caso seria um conhecimento mobilizável, transferível e ressignificável (Roldão, 2015).

5.1. Que futuro curricular para o P-2014?

Muitos currículos são planeados com uma ideia condutora, mas quando são executados, podem perder a sua intenção original e serem deformados. “Não é

inconveniente pedir que os atuais currículos sejam reexaminados”, como muito bem lembrava Bruner (Bruner, 2015, p. 69).

As conclusões para que aponta esta investigação sustentam a minha convicção de que o P-2014 não verte o currículo que supostamente lhe deve ser cometido: um currículo com conhecimento socialmente pertinente e relevante, inclusivo, com identidade sem endoutrinação ou inculcação ético-religiosa, com a finalidade de concretizar uma educação em valores para a liberdade e a autonomia, como contributo para uma educação cultural e integral.

O P-2014 comporta derivas frequentes e de magnitude assinalável que podem fazer perigar a sua inscrição curricular, mantendo uma situação no SE que pode considerar-se próxima do privilégio (Lei nº16/2001, art.º 58º) e que outras confissões religiosas não têm, excetuado o previsto no mesmo diploma (Lei da Liberdade Religiosa). Talvez por isso EMRC seja vista como marginal ao SE, pela sociedade, pelos profissionais da educação e pelos responsáveis políticos e curriculares.

Em meu entender o SE ficaria mais pobre sem EMRC e outras disciplinas ou componentes curriculares similares, uma vez que uma educação em valores não se resolve sem falar explicitamente de valores ético-morais e sem se tratar da questão do religioso. Obviamente que se trata de uma componente curricular transversal, mas também deve afirmar-se que será empobrecedor se essa educação carecer de uma visão especializada, e cuja matriz identitária seja clara, seja ela qual for. A ausência de uma educação em valores, para além de cercear o estatuído na LBSE relativamente à formação do “caráter e da cidadania”, à reflexão sobre “os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, 1986, art.º 3, b)), e à “formação moral e cívica” (Ibidem, c)), corre o risco de se tornar uma educação em valores de mínimos e por isso discriminatória, não em relação aos sujeitos, mas em relação ao próprio currículo (“deus fica à porta da escola”).

Se EMRC está presente em todos os planos e desenhos curriculares como oferta obrigatória, mas de frequência facultativa (Ibidem, art.º 50, nº 3) não se pode considerar como uma “convidada especial” do SE. Tampouco pode ser apenas tolerada, seja pelos decisores políticos ou pelos formuladores do currículo, ao abrigo da Concordata, sob risco de se tornar privilégio. A sua autêntica cidadania curricular só se entenderá no dia em que o SE disser à ICR e às outras confissões ou religiões: *Nós precisamos de vós, porque somos incompetentes nestas matérias. Tendes aqui assento para discutir, para contribuir*

para a Educação dos futuros cidadãos. Em espírito plural e de equidade, salvaguardados os direitos de todos, sem ofender ou discriminar o outro, em liberdade.

Por isso, EMRC não pode ser objeto de oportunismo para endoutrinar (evangelizar ou catequisar *stricto sensu* na sala de aula quem não está no adro da Igreja), mas constituir-se oportunidade para dar um contributo (CEP, 2006), em nivelamento institucional, epistemológico e organizacional, com outras instituições crentes ou sem credo algum. O SE deve ser um espaço plural (*in se*) de pluralismo (*ad rem*), permita-se-me a redundância aparente, respeitando a sociedade e seus valores e crenças (Declaração de Toledo). Para não cairmos no vício totalizante e tendencialmente totalitário do *estado educador* (Espada, 2016; Pinto, 2018; 2019).

Neste contexto, a elaboração do P-2014, pendeu para se tornar uma oportunidade perdida no sentido da afirmação curricular de EMRC, mesmo contendo suficiente potencial para se tornar uma educação em valores verdadeiramente inclusiva, um real e significativo contributo para a formação pessoal e social dos alunos, garantindo o seu direito à educação e às aprendizagens consideradas socialmente necessárias à prossecução dos grandes objetivos e finalidades da LBSE, sem diminuir a pluralidade de origens e convicções próprias ou relativas às culturas de pertença. Só neste contexto e propósito se poderia dizer que o ensino veiculado por EMRC não pretende tornar os crentes descrentes, ou os descrentes em crentes (Duque, s/d), mas favorecer a lucidez de todos, capacitando-os para uma cidadania e intervenção cívica mais livres, esclarecidas e maduras. Urge, lembrando Régis Debray, passar da *laicidade da incompetência* para a *laicidade da inteligência* (Debray, 2002b). A liberdade não pode exercer-se no vazio, mas no conhecimento e na consciência daquilo que se conhece, para superar o atrevimento da ignorância.

Para lá das reflexões suscitadas como investigador, também convoco aqui as minhas experiências como professor e também como formador de professores de EMRC. Constato um enorme e alargado desconhecimento, quer dos Programas de EMRC, quer das orientações eclesiais atinentes, quer dos normativos, mormente a própria LBSE. Desconhecimento que se exacerba pelos estereótipos de natureza diversa, mas que concorrem para uma mesma mentalidade e visão da problemática, nascidos ora por pré-conceitos de natureza ideológica, curricular ou cultural; ora de natureza experiencial (contactos com “maus exemplos” enquanto aluno, professor ou Encarregado de Educação); ora por desconhecimento profissional (desconhecimento técnico sobre as

grandes orientações do SE, sobre os desenhos curriculares, sobre as finalidades do SE e cada um dos seus ciclos); ora de natureza tutelar (práticas endoutrinadoras e catequético-pastorais subjacentes, de natureza organizacional dos órgãos da ICR que enquadram a EMRC, onde permeia a confusão sem distinção clara).

Um currículo de EMRC gizado no quadro da inclusão e da laicidade, sem omitir ou obscurecer a sua identidade confessional, pode proporcionar oportunidades de aprendizagem que de outra maneira não serão conseguidas. Conhecimento e aprendizagens fundamentados, sedimentados, alcandorados em sabedoria milenar, será certamente uma mais valia para que a formação dos futuros cidadãos seja mais completa, mais equilibrada e permita madura inserção na sociedade e melhor realização pessoal.

Passando a uma outra vertente, postula-se como adquirido que o Estado deve zelar pela inclusão e pelo bem comum de todos e garantir as condições de realização de todos os concidadãos e seus direitos e velar pelo cumprimento dos correlatos deveres. Não deve discriminar, excluir ou privilegiar nenhum indivíduo, grupo, interesses. Tampouco a ICR, pese a sua inculturação na história, arte, mentalidades, instituições, e outros, em Portugal. Mas, em nome daqueles princípios também, não deve facilitar ou fomentar condições para uma efetiva exclusão material, ainda que formalmente se afirme a garantia do contrário. E esta exclusão, na prática das escolas existe, já o lembrava Pedro D'Orey da Cunha (Cunha, 1997): na formação de turmas, na distribuição de serviço, na mancha horária dos alunos. Certamente que não será generalizada, mas existe. Portanto, o Estado, a meu ver, deveria regular e supervisionar, em nome do interesse de todos, e garantir, em liberdade e em igualdade de acesso às oportunidades educativas, a formação moral e cívica e a educação para a cidadania e não impor um modelo único (porque sem alteridade não há plena liberdade de escolha). Deveria promover propostas educativas que procurem a concretização do bem comum da educação e direito de cada um, em liberdade de escolha de projetos diferentes, tendo em conta dos direitos fundamentais consagrados na DUDH, Pactos das Nações Unidas, CRP, LBSE, Declaração de Toledo e todos os protocolos e pactos internacionais livremente subscritos pelo estado português.

Esta a oportunidade de EMRC, repensado que seja o seu currículo, os programas (agora o P-2014) e, também muito importante, os seus manuais, porque são os recursos mais próximos de professores e de alunos. Deverá ser primeiramente pelas grandes finalidades e intencionalidade curriculares, pelos conteúdos e temáticas, mas também pela linguagem, pelo ambiente educativo de reflexão e debate, pelo método da interpretação e

esclarecimento com vista à ação livre. Uma entre outras possibilidades e como serviço aos alunos e suas famílias (e não à Igreja), através da partilha de um património diversificado e rico (arte, linguagem, valores, humanismo...), propondo, refletindo, clarificando, sem tentações proselitistas.

Se EMRC pretende ser, de facto, ensino curricular geral, inclusivo, para todos, ter um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias a todos os cidadãos, então o seu modelo de organização, implementação e operacionalização, deveria ser repensado a fim de cumprir esse desiderato curricular. Não significa isso que deva perder identidade. Não se trata disso. Trata-se de colmatar uma falha do SE, não só na questão da religião, mas também na questão dos valores. Seria talvez um desperdício educativo imenso querer converter o contributo da ICR e da teologia prática numa ciência perene (já não seria ciência), pelo que urgirá encontrar novas form(ul)as, abrir-se a outras interpretações e com elas dialogar sem desnível, contextualizar a identidade confessional com a relevância educativa, num mundo multifacetado, plural, multicultural. Por isso também, não deverá deixar-se enredar em códigos linguísticos e abstrações (alguns teologemas) que já pouco ressoam na mentalidade hodierna e que impacto algum geram na formação dos futuros cidadãos, sob risco de querer estar tanto perto de Deus que se possa afastar irremediavelmente dos homens.

A prudência da IRC é proverbial, mas pode tornar-se um *peso morto* que ainda mais lentifica a ação e perpetua o desfasamento em relação às preocupações, prioridades, desafios e anseios da educação do século XXI. E pode dar um grande contributo: com horizontes de sentido, tendo consciência de que não possui o único, nem tenha a pretensão de ser o melhor ou que os outros o entendam como o melhor, por muito que possa ser essa a sua convicção. Para tal tem de ganhar credibilidade científica e curricular e não apenas a partir de uma suposta autoridade decorrente da sua implantação a nível nacional ou da convicção de possuir uma verdade eterna que deve ser transmitida a todos por via da Escola. Por isso urge reflexão sustentada, a não rejeição de opiniões e contributos diversos, em espaços de liberdade, de compromisso e de empenho partilhados por todos, mesmo os professores. Será no encontro entre as lógicas *top-down* e *bottom-up* que se pode estabelecer o mo(vi)mento de renovação curricular que EMRC carece e merece. Dialogar não significa perder identidade ou autoridade, mas também não é absorver, integrar ou excluir a diferença: isso é uma monótona monologia. Torna-se necessária uma efetiva posição de nivelamento com o diverso, sem pretensões de precedência ou

superioridade, sem querer (con)vencer o outro ou caminhar à sua frente como se lhe alumiasse o caminho. Significa caminhar lado a lado, iluminando e sendo iluminado, amparando e sendo amparado, partilhando refletindo e cooperando.

5.2. Limites do estudo e campos de investigação em aberto

No âmbito do humano e sobre o humano, entre a intenção inicial de um projeto e o resultado final, o percurso não é linear: os contextos variam, as percepções evoluem, a avaliação e monitorização introduzem reorientações. Já de si e à partida, delimitar o(s) campo(s) e o objeto de estudo, é (de)limitar o projeto, impor-lhe fronteiras. Já se tratou deste aspeto na Introdução. Mas quero começar pelo “outro lado”.

Que me deu este estudo, que mais valias para o investigador e para a pessoa? Não se tratou apenas de um trabalho de aplicação mecânica de quadros teóricos, através de técnicas e instrumentos apropriados. Houve repercussões a nível interno, enquanto pessoa envolvida (profissional e confessionalmente): empoderamento no instrumentário intelectual e mental, pela aquisição de novo conhecimento e desbravar de novas áreas, pelo aguçar da acuidade (auto)crítica e apuro da consciência da necessidade de exame e de reflexão sobre pontos de partida tidos por assentes reforçando o respeito pela realidade percecionada. Houve crescimento e amadurecimento através de um questionamento nunca antes ensaiado desta forma. Penso ter obtido ganhos significativos no sentido de uma visão muito mais integradora, equilibrada e ajustada da problemática de fundo desta investigação.

Já quanto a algumas insuficiências, elas foram aflorando ao longo do percurso investigativo e estão agora muito mais desocultadas. Posso pensar em limites que (alguns traduziram-se em alterações ao projeto inicial) podem sistematizar-se a partir do enquadramento da questão e de natureza teórica, metodológica ou prática.

Começando pelo último. Inicialmente pensei abordar, os elementos do desenvolvimento curricular *comunalmente* aceites (Gaspar & Roldão, 2007) ínsitos no P-2014. Como reparei a trecho, aqueles elementos apresentavam inconsistências ao nível da sua verbalização: relativamente aos objetivos (intencionalidade, orientação, abrangência...), relativamente aos conteúdos (objetividade, concisão...) e relativamente à sua correlação. Pelo que a tarefa seria prolongada e, assim, foram integrados segundo a conceptualização e intencionalidade curricular do próprio P-2014, embora constem nas entrevistas (Bloco 8) e no questionário (Parte VII).

Uma outra insuficiência exigiu uma reorientação de natureza metodológica, relativamente às fontes. As entrevistas foram estruturadas para toda a equipa redatorial do P-2014 e decisor curricular, mas metade dos protagonistas declinou a sua participação no estudo. Pelo que, além do diminuto universo, houve necessidade de recurso a textos publicados por dois dos entrevistados, o que pode enfermar de duplicação de perspetivas, mesmo que em contextos diferentes e com propósitos diferentes. Sei que mais professores estiveram envolvidos no projeto (sobretudo ao nível da elaboração dos manuais de EMRC) e nele tiveram voz ativa, mas nunca formalmente estabelecida. Também eles, certamente, terão muita informação a dar para este campo.

Ainda do ponto de vista metodológico, não será despiciendo fazer abordagens de tipo quantitativista (que aqui não couberam) através de estudos extensivos, nomeadamente por diocese. Com rigor científico e não em registo *naïf* como são as estatísticas das inscrições de alunos em EMRC, anualmente pedidas aos professores e que possuem em si mesmas possíveis oportunidades de leituras enviesadas.

Assim como mergulhar no “jardim secreto” das aulas e no estudo de decisões meso e microcurriculares a nível regional, na linha de investigação já desenvolvida individualmente (Gonçalves, 2016).

Sob o ponto de vista teórico, se o assunto em estudo se reveste de (re)nova(da) atualidade, a bibliografia atinente tem uma forte datação. Hoje não está na agenda da reflexão sobre educação, pelo menos de modo patente, a reflexão curricular sobre os valores e a religião e até sobre o currículo (Silva, 2005). Devo dizer, por outro lado e à partida como opinião pessoal, que algumas obras se tornam clássicos na reflexão e possuem uma riqueza conteudinal dificilmente superável ou contornável, ainda que devam ser reajustáveis às permanentes mudanças. Por isso e de alguma forma, a sua validade permanece e perdura. Talvez apenas devam ser completadas, reinterpretadas, revisitadas, como, de resto, foi o meu caso. E se hoje a *Internet* se constitui como um manancial informativo (muito carente de validação), também é certo que determinadas obras de referência ali apenas são citadas e nem sempre a elas haverá acesso.

Em termos de enquadramento, confinei-me à confessionalidade católica (até como consta da inicial declaração de interesses, mas haverá muito mais a explorar, quer sobre

a educação em valores ou do religioso ou sobre as religiões.¹⁰⁴ Além de que, noutras latitudes e tradições religiosas e culturais, o fenómeno religioso e sobre a educação será ainda mais abrangente (Declaração de Toledo). Mas, obviamente e numa lógica de contexto socio-histórico, a confessionalidade católica, ou no limite, o cristianismo, são a pedra de toque.

Estas limitações, requerem exploração dos campos de investigação que se abriram e também daqueles em que se ficou aquém do desejado. Os elementos do desenvolvimento curricular, sobretudo dos conteúdos correlatos dos objetivos de cada UL, serão a necessidade mais próxima, podendo seguir-se outras amostragens (por ano letivo, por Ciclo, por temáticas próximas...). Também as finalidades e as metas curriculares (e as aprendizagens essenciais), bem como as temáticas das UL, urdirá serem (re)apreciadas, bem como a estrutura do método existencial-hermenêutico, aplicado a outras UL.

Outra linha de investigação pode centrar-se na tipologia da formação inicial dos professores de EMRC, diversa entre os centros regionais da Faculdade de Teologia da Universidade Católica, mais incidente na área da Teologia do que na das Ciências da Educação, onde a reflexão nem sempre é especializada, nem se produz conhecimento apropriado à dimensão profissional dos futuros docentes. A formação contínua na área, também poderá ser aperfeiçoada com produção de conhecimento atinente.

Só com trabalhos de investigação credibilizados cientificamente no âmbito da educação se poderão superar divergências de conceção, por exemplo, em relação ao lugar e relevância social e curricular de EMRC, em relação ao método existencial-hermenêutico (que, como se viu, desoculta disparidades de conceção), em relação ao recurso aos textos fontais da Sagrada Escritura ou da Tradição. Frequentemente releva falta de harmonização entre os responsáveis tutelares da Disciplina, o que contribui para a descredibilizar como componente curricular disciplinar necessária. A colaboração com outras áreas de investigação e outros saberes (Faculdades de Educação, por exemplo) pode ser caminho promissor.

É urgente um estudo sobre os manuais (deverão ser manuais e manuais do tipo “livro único”?): sua estrutura, linguagens, grafismos, autoria, edição, entre outros aspetos. A

¹⁰⁴ Uma visita breve à página da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, bastará para constatar o trabalho de investigação que tem vindo a ser dirigido por Paulo Mendes Pinto na área das religiões (com a inerente moral) e sua ligação à educação.

montante – o que aqui não foi também possível fazer, seria outro estudo...– perceber e discutir de que forma os manuais, nesta como nas outras disciplinas, olhados como “o tradutor” curricular, inviabilizam a maior parte dos princípios de autonomia e gestão diferenciada das aprendizagens curriculares.

Investigação que deverá sair do foro interno da ICR, por vezes mais apologético do que dialogante com a diferença ou a contrariedade e situar-se mais no âmbito da multiculturalidade, das transversalidades que perpassam a sociedade, dos problemas emergentes, estabelecendo pontes com o mundo e o futuro. Tarda um esforço que seja partilhado com a comunidade científica e não apenas em circuito interno. Um esforço que deverá sempre começar quando um novo paradigma curricular emerge e não esperar que seja o formalismo institucional a desencadear uma nova reflexão, um novo trabalho com “janela temporal” estreita (E1). Tarefa que envolva outros intervenientes, a nível académico, mas também ao nível dos profissionais da educação, dos alunos e dos próprios Encarregados de Educação.

Considero que só um grande investimento neste tipo de estudos contribuirá para que EMRC tenha uma sustentação validada epistemologicamente e curricularmente, que supere o recurso sempre recidivo ao direito concordatário; que leve a Academia e os responsáveis políticos a atribuir-lhe a importância que lhe apõe a ICR; que torne a EMRC é uma disciplina *querida* pelo SE, pelas comunidades educativas e não apenas tolerada em função da Lei, da tradição, do ambiente cultural, da vontade expressa pelas famílias. EMRC tem de ser *confiável* do ponto de vista sociopolítico, epistemológico, curricular, pedagógico, técnico ou corre o risco de estar sob suspeita da endoutrinação e do proselitismo. Mas não basta apregoar a importância de EMRC: é preciso torná-la importante e *mostrar* que o é.

Assim, espera-se que este estudo desencadeie novas investigações e aprofundamentos que visem nivelar a importância da disciplina de EMRC com as restantes disciplinas e componentes do Currículo. Produzir conhecimento patrocinado pela tutela (CEP) em espírito de abertura e de diálogo com outros saberes: outras Academias, com partidos políticos, com forças e organizações da sociedade civil, do mundo sindical, organizações de professores. Diálogo que tem de ter um vocabulário comum, técnico-especializado, sem pretensas superioridades de qualquer tipo, mas nivelado por um justo e honesto conhecimento do outro e das suas posições, sem renegar a própria identidade e perspectivas.

Como ao início deixei entender, o propósito último deste trabalho é dignificar uma Disciplina que, para o bem e para o mal, tem andado arredada das problemáticas curriculares (basta estar atento a todas as orientações para o ano letivo de 2020/2021), por confinamento aos professores de EMRC ou aos crentes ou à CEP e outros responsáveis. Estando presente em quase todas as escolas do país, parece passar ao lado das questões e decisões políticas sobre a educação.

E para que nada fique “inerte” ou seja adiado para as “calendas gregas” é premente passar à ação. Sem ousar ser atrevido, avanço com algumas sugestões, sem qualquer pretensão de prioridade:

- será oportuno reformular as finalidades de EMRC, superiormente definidas (CEP, 2006), não porque estejam erradas, mas porque surgiram num tempo e paradigmas diversos e em contextos que evoluíram; nalguns casos bastará uma reverbalização das mesmas (pormenores lexicais e semânticos) que clarifique melhor uma intencionalidade curricular inclusiva, que enfatize o contributo que pretende dar para a educação integral dos alunos, que qualifique a sua relevância social; sem ofuscar ou perder a sua identidade originária;
- no mesmo contexto, conviria também redefinir as aprendizagens essenciais, sem perverter o sentido das mesmas como máximo dos “saberes estruturantes essenciais” (Roldão, 2017) e não como eventual maquilhagem dos objetivos de cada UL;
- aumentar o cofinanciamento para a formação de professores de EMRC (inicial e contínua) e promover projetos de investigação assentes em competência sustentada academicamente;
- reorganizar a inserção eclesial da EMRC, fazendo-a depender não da *educação cristã* (legítima, mas não como componente ou disciplina curricular), mas ressitua-la no âmbito da *pastoral da cultura* ou em setor autónomo; ação que clarificará certamente os campos da catequese e de EMRC; a distinção não pode ser apenas formal (Prenna, 1989), mas tem de ir à própria substância de cada tipo de ensino e da intencionalidade que a ICR põe em cada um deles;
- apostar em estratégias antecipatórias de reflexão curricular, mais do que investir em ações (todas elas também oneradas) de *marketing* (encontros, jornadas ou outros eventos para os alunos de EMRC – que, objetivamente ainda que não intencionalmente, excluem *os outros*, os não inscritos);

- implementar projetos curriculares em registo ecuménico e até inter-religioso, como sábia oportunidade de pôr em prática os discursos sobre a unidade e o diálogo entre religiões, no sentido de formar cidadãos para uma cultura de paz e cooperação; ou com entidades ou associações laicas, preocupadas com o humano, em nome do real interesse de todos pela pessoa dos alunos (CEP, 2002);
- competencializar o trabalho abnegado das equipas que coordenam a elaboração de programas, a nível nacional, promovendo trabalho de investigação, de reflexão e para discussão aberta, com o envolvimento de académicos, professores e responsáveis eclesiais, de forma a criar-se um corpo especializado ao nível do currículo e das políticas de educação.

Neste quadro importa a designação da disciplina? Há razões históricas que aqui são tangentes; há quem entenda que a própria designação da Disciplina a onera com uma carga estereotipada e há quem proponha a sua alteração (Duque, s/d). Penso que seja problema menor: o importante é encontrar o adequado equilíbrio entre confessionalidade identitária e laicidade curricular, sem derivas (in)confessas. Ademais, entendo ser difícil e complexa qualquer mudança no atual quadro da organização do ME, que suporia a alteração de muitos normativos que desenham e planeiam a organização curricular, mas sobretudo da Lei da Liberdade Religiosa, onde a designação “educação moral e religiosa” está consagrada (Lei nº 16/2001, artigo 24.º).

A terminar, refiro de memória, palavras de Anselmo Borges (Académico da Universidade de Coimbra e sacerdote) num programa informativo da RTP3, no 5 de setembro de 2019. Se o Evangelho é uma boa notícia, boa nova [etimologia de evangelho] *felicitante*, por que razão não existe uma adesão maciça ao cristianismo, partindo do princípio que algo bom e *felicitante* é querido por todos? A culpa não será do Evangelho, pois acreditamos que é bom e nos faz felizes. Será dos modelos e dos exemplos daqueles que o proclamam.

Transpondo a ideia para o campo desta investigação, eu perguntaria: se estar inscrito em EMRC é assim tão bom, como contributo para a formação integral dos alunos, por que razão a adesão e inscrições não são maciças (mesmo da parte dos crentes católicos)? A culpa não será da mensagem da Disciplina, nem dos alunos, nem das famílias, nem talvez do próprio SE ou de quem tem opinião diversa (como por vezes se vai insinuando). A Disciplina de EMRC haverá de valer alguma coisa por si própria, pela mensagem que

comporta, pela relevância social que pode corporizar; não pelo desempenho dos professores em cada contexto, nem por recurso à Lei ou ao Direito Internacional, nem à tradição e cultura portuguesas... Valerá como contributo para tornar o mundo mais humano, os alunos mais felizes e realizados e também eles capacitados e competencializados para intervir e humanizar esse mesmo mundo ou o futuro, em pluralidade, com liberdade e responsabilidade, com identidade.

O pioneirismo traz consequências. Mas também virtualidades. Desbravar terreno pouco conhecido e apenas intuído ou adivinhado, obviamente tem imperfeições e dificuldades. Todavia, tem um potencial de provocação, de convocação para ir mais alto ou profundo, mais longe, mais seguro. Daqui o repto a outros investigadores, a instituições e à formação de linhas de investigação na área do ensino e educação em valores e sobre a religião. Teologicamente falando, também aqui estão caminhos *de santificação e para a santificação...*

É preciso (re)começar! Tenho esperança no futuro curricular de EMRC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (1998). Comentário. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. Colóquio Educação e Sociedade* (pp. 55-62). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Academia de Ciências de Lisboa (2001). In Casteleiro J. (Ed.), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. II volume*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Albert-Sorel, J. (1965). Les Droits de l'Homme. In J. Albet-Sorel, *La Révolution Française et la formation de l'Europe moderne* (pp. 49-44). Paris: Payot.
- Almeida, L. (1997). Escola cultural: Análise da dinâmica da experiência da "escola cultural" na promoção dos valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 475-482). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Althusser, L. (2015). *Por Marx*. Campinas: Editora Unicamp.
- Alves, J. & Gonçalves, O. (1997). Narrativas psicológicas, valores e pós-racionalismo. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 161-168). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 117-120). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & ali. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014a). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 357-376). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014b). A apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação em educação* (pp. 377-411). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ambrosio, J. (2015). Finalidades, Domínios de Aprendizagem e Metas Curriculares. Programa de EMRC, edição de 2014. *Pastoral Catequética, n°31-32*, 63-81.

- Andrade, J. (1997). Os valores na educação: uma perspectiva universalizante. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 145-150). Porto: Porto Editora.
- Aparisi Laporta, A. (2006). *Teoria e didáctica del patrimonio cultural cristiano*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Apple, M. (2005). Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e conservadora. In J. Paraskewa & ali. (Eds.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 51-94). Lisboa: Plátano Editora.
- Archambault, S., & Masunaga, J. (2015). Curriculum mapping as a strategic planning tool. *Journal of Library Administration*, 55(6), 503-519.
- Aristóteles. (1984). *Metafísica*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*. Porto: Edições Universitárias Lusófonas.
- Artacho López, R. (1989). *La enseñanza escolar de la religión*. Madrid: Promoción Cultural Cristiana.
- Ausubel, D. & ali. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, J. (2015). *Perante a secura antropológica, o diálogo intercultural como fonte de água que mata a sede*. Acedido em 19 de agosto de 2019. http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Educacao_Intercultural_Secura_antropologica_Porto.pdf
- Azevedo, J. (2018). *A educação, no futuro, precisa de outra escola. Amanhã de manhã*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22387/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20futuro%20precisa%20de%20outra%20escola.pdf>
- Bachelard, G. (2005). *A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- Barata-Moura, J. (1997). Consciência da crise, crise de consciência, uma consciência para a crise. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 97-140). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beauvoir, S. (1973). Prefácio. In J.-F. Steiner, *Treblinka: a revolta de um campo de extermínio*. (pp. 9-13). Lisboa: Círculo de Leitores.

- Berger, G. (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Cultura*, 28, 179-192.
- Blanco, E. (1997). Os valores como projecto educativo e pluridimensional. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 447-456). Porto: Porto Editora.
- Blásquez Entonado, F., & Maya Retamar, G. (1997). Valores emergentes en el curriculum de la reforma educativa española. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 229-240). Porto: Porto Editora.
- Bobbitt, J. (2005). *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Braga da Cruz, M. (1998). Democracia e cidadania. O papel dos valores. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. Colóquio Educação e Sociedade* (pp. 37-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Branco, A. (1997). A história e os valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 279-284). Porto: Porto Editora.
- Branco, M. (2014). A educação progressiva na atualidade. O legado de John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 40/3 (783-798).
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2015). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burke, E. (1982). *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Camus, A. (2013). *A Peste*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Canavarro, A.P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática. Duas Professoras, dois Currículos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências, 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*, nº 31-32, 29-61.
- Carvalho, R. (2009). *A concordata de Salazar*. Lisboa: Temas e Debates.
- Cassirer, E. (1992). *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven-London: Yale University Press.
- Castelhana, J. (2017). *O método cardijn: Ver, julgar, 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%20Castelhana%20-%20Joseph%20Cardijn.pdf>

- Castellan, C. (2010). Quantitative and qualitative research. A view for clarity. *International Journal of Education*, 2, n^o2, 1-14.
- Castilho, M. (1997). As medidas de política e os valores na escola portuguesa. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 483-488). Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coménio, J. (2006). *Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2001). *Um Contributo Para a Civilização e Para a Cultura*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/901-nota-pastoral-a-emrc-na-escola-publica-um-contributo-para-a-civilizacao-e-para-a-cultura>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2002). *Alicerce da Educação Para os Valores*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/903-nota-pastoral-sobre-a-emrc-alicerce-da-educacao-para-os-valores>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2003). *Alicerce da Convivência Social*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/904-nota-pastoral-sobre-a-emrc-alicerce-da-conviven-cia-social>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2005). *EMRC, Contributo Para Um Novo Humanismo*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/906-nota-pastoral-sobre-a-emrc-emrc-contributo-para-um-novo-humanismo>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2006). *A Família, um bem necessário e insubstituível*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/907-nota-pastoral-sobre-a-emrc-a-familia-um-bem-necessario-e-insubstituivel>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2007). *O suave peso de Educar*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/908-nota-pastoral-sobre-a-emrc-o-suave-peso-de-educar>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2008). *Palavra de Deus, verdade que dá sentido à vida*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/909-nota-pastoral-sobre-a-emrc-palavra-de-deus-verdade-que-da-sentido-a-vida>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2011). *Educar é ver mais longe*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/971-educar-e-ver-mais-longe>
- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé [CEEC] (2013). *EMRC - A Comunidade unida no serviço à Educação*. Acedido em 19 de agosto de 2019.

<http://www.educris.com/v3/102-comissao-episcopal/3404-nota-pastoral-sobre-a-emrc>

- Conferência Episcopal Portuguesa [CEP] (2002). *Educação – Direito e Dever. Missão nobre ao serviço de todos*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://www.conferenciaepisco-pal.pt/v1/educacao-direito-e-dever-missao-nobre-ao-servico-de-todos/>
- Conferência Episcopal Portuguesa [CEP] (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima: Conferência Episcopal Portuguesa.
- Coq, G. (1998). Démocratie et citoyenneté: Le rôle des valeurs. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. Colóquio Educação e Sociedade* (pp. 25-36). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. (1997). O projeto educativo da escola e a identificação dos valores da comunidade educativa. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 513-518). Porto: Porto Editora.
- Cunha, P. (1994). A formação moral no ensino público (evolução de uma ideia). *Brotéria*, 138, 59-80.
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação: “Educação do carácter”*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Cunha, P. (1997). Alternativa à educação moral e religiosa? In P. Cunha (Ed.), *Educação em debate* (pp. 221-239). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Day, C., & Sammons, P. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers’ Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37, nº6, 330-342.
- Debray, R. (2002a). *L’enseignement du fait religieux dans l’École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l’Éducation nationale*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Debray, R. (2002b). Qu’est-ce qu’un fait religieux? *Études*, nº39-73, 169-180.
- Delors, J. (1996). Prefácio: A Educação ou a utopia necessária. In Unesco (1996) *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (pp. 10-32) Rio Tinto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2002a). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2002b). *A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Corroios: Plátano Editora.
- Dias, J. (1997). Os valores no processo educativo e cultural. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 525-533). Porto: Porto Editora.

- Duque, J. (s/d). In *Espaço Vivo*. Acedido em 13 de agosto de 2020. <https://espacovivo.webnode.com/news/religi%C3%A3o%20nas%20escolas%20sim%2c%20mas%20com%20outra%20denomina%C3%A7%C3%A3o/>
- Elchardus, M. (1998). The recent rediscovery of the value of values. Lessons for the schools. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. Colóquio Educação e Sociedade* (pp. 103-130). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Espada, J. (09.05.2016). *Liberdade de ensino ou Estado-educador?* Acedido em 19 de agosto de 2019. <https://observador.pt/opiniaao/liberdade-ensino-estado-educador>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. (1997). A educação axiológica em contexto, para uma sociedade democrática multicultural. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 579-597). Porto: Porto Editora.
- Fernández Enguita, M. (1999). Es publica la escuela publica? *Cuadernos de Pedagogía*, 284 (76-81).
- Fernández Nieva, J. (1997). Igualdad y diversidad. El respeto-reconocimiento del otro. Um valor fundamental. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 189-210). Porto: Porto Editora.
- Fernández-González, J. (1997). Dialectica socio-cultural y educacion en los valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 491-498). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2017). Introdução. Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate* (pp. 7-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (2016). Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Sensos II, vol.VI, nº1*, (15-39).
- Foucault, M. (1989). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper Collins.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gawande, A. (2011, October 3). *Personal best. Top athletes and singers have coaches. Should you?* The New Yorker, Acedido em 10 de agosto de 2019. <https://www.newyorker.com/magazine/2011/10/03/personalbest#ixzz1ofO6vz4o>
- Gonçalves, L. (2016). *A EMRC na escola pública na diocese de Coimbra. Perceção de alunos sobre a relevância da disciplina e o perfil do professor*. Dissertação de

mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

González-Carvajal, L. (1991). *Ideas y creencias del hombre actual*. Santander: Editorial Sal Terrae.

Grotius, H. (1999). *O direito da guerra e da paz*. Ijuí - Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

Guimarães, F. (1999). *Direitos do Homem. Evolução histórica e fundamento teológico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Guimarães, F., & Roldão, M. (2019a). 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. *Investigar em Educação, n.º9-20*, 59-72.

Guimarães, F., & Roldão, M. (2019b). *Programa de EMRC – seu método: o olhar de Pedro D’Orey da Cunha*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Católica Portuguesa (comunicação apresentada no III Seminário Internacional – *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, em 19 de julho de 2019).

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jackson, Ph. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teacher’s College Press – Columbia University.

Kant, E. (2008). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kohlberg, L. & ali. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. San Francisco: Harper and Row.

Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Lafforgue, L. (2006a). *Mathématiques, traditions religieuses et inquiétude de l'esprit: Quelques éléments narratifs pour un début de réflexion*. Acedido em 27 agosto 2019. <https://www.laurentlafforgue.org/textes/MathematiquesFoi.pdf>.

Lafforgue, L. (2006b). *La laïcité, la république et l'école*. Acedido em 27 agosto 2019. <https://www.laurentlafforgue.org/textes/Laicite.pdf>.

Lafforgue, L. (2006c). *Il faut sauver l'école!* Acedido em 27 de agosto de 2019. <https://www.laurentlafforgue.org/textes/SauverEcole.pdf>

Lafforgue, L. (2006d). *Tradition et fécondité: Le point de vue d'un mathématicien chrétien*. Acedido em 27 agosto 2019. <https://www.laurentlafforgue.org/textes/Laicite.pdf>.

Landsheere, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares. Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação - PUCRS*, 33(3), 198-204.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Marcuse, H. (2012). *O homem unidimensional*. Lisboa: Letra livre.
- Marín Ibáñez, R. (1997). El contenido axiológico de la educación. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). A justiça, a preocupação pelos outros e a bondade. Pode a escola passar sem elas? In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 353-363). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2010). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Consultado em 20 de outubro de 2019. <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/eticapedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf>.
- Martins, J. (2003). *O ensino da religião nas escolas públicas e a educação moral e religiosa católica no ensino público*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade Portucalense, Porto, Portugal.
- Meirieu, P. (2002). A pedagogia posta em xeque. In P. Meirieu (Ed.), *A pedagogia entre o dizer e o fazer* (pp. 227-286). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Meirieu, P. (2005). Escola. Princípios para uma instituição. In P. Meirieu (Ed.), *O cotidiano da escola e da sala de aula* (pp. 21-42). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Moltmann, J. (2015). *The Crucified God*. Minneapolis: Fortress Press.
- Monroe, C. (2018). *Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa De Educação*, 20, 75-104.
- Morais, C. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Moreira, A. (2009). *Alguns comentários sobre Conhecimento e Currículo*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 193-194.
- Moreira, C. (1994). Questões de ética. *Planeamento e estratégias da investigação social* (65-74).

- Moreira, C. (2013). O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação. Para uma legitimação cultural no ensino da religião. *Humanística e Teologia*, 34/1, 179-214.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem. os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morgado, J. & Pacheco, J. (2011). Culturas curriculares. Subsídios para uma abordagem teórica. In J. De Ketele & M. Alves (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Neves, M. (18.10.2018). Todo o projeto educativo é uma opção moral. Acedido em 18 de outubro de 2018. <https://observador.pt/opiniaio/todo-o-projecto-educativo-e-uma-opcao-moral/>
- Nietzsche, F. (1997). *Humano, demasiado humano*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro SP.
- Oliveira Martins, G. & ali. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério do Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação.
- Oliveira, S. (2014). *A multiculturalidade na disciplina de educação moral e religiosa católica*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem [DUDH]. Acedido em 10 de fevereiro de 2019. www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2018/01/Declara-cao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf.
- Organização das Nações Unidas (1966a). *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*. Acedido em 10 de fevereiro de 2019). http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direi-tos_civis_politicos.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1966b). *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*. Acedido em 10 de fevereiro de 2019. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf
- Organization for Security and Co-operation in Europe / Office for Democratic Institutions and Human Rights [Declaração de Toledo] (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Expertson Freedom of Religion or Belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR.
- Pacheco, J. & ali. (2017). *Currículo, inclusão e educação escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Pacheco, J. & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário. In J. Pacheco & ali. (Eds.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo. Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). Educação para a cidadania. O espaço curricularmente adiado. *Teias*, 2, 99-133.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Papa Paulo VI (1970). *Ensinamentos, VIII, 506*. Acedido em 24 julho de 2018. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_catheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html
- Paraskewa, J. (2005a). Introdução. O ‘nome’, a ‘coisa’... e o currículo. Não morrer da ‘doença’ para morrer da ‘cura’. In J. Paraskewa & ali. (Eds.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 5-35). Lisboa: Plátano Editora.
- Paraskewa, J. (2005b). Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In: J. Bobbitt, *O currículo* (pp. 7-27). Lisboa: Didática.
- Patrício, M. (1997). A escola axiológica. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 21-36). Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2018). *A contribuição de Michael Young para o currículo*. Acedido em 20 de novembro de 2019. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf_2017/26827_13912.pdf
- Pereira, P. (1997). Elogio da existência. Valores e contra-valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 177-182). Porto: Porto Editora.
- Pesch, O. (2000). *Liberi per grazia. Antropogia teologica*. Brescia: Editrice Queriniana.
- Piaget, J. (1953). *The principles of genetic epistemology*. Abingdon: Routledge.
- Piaget, J. (2010). *Seis estudos de psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Pinho, A. (1990). *Cultura da Modernidade e Nova Evangelização*. Porto: Editorial Perpétuo Socorro.
- Pinto, J. (2005). *Escola global. Quo vadis?*. Porto: Campo das Letras.
- Pinto, M. (12.06.2018). *De vez em quando, relembrar o autoritarismo escolar*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <https://observador.pt/opiniao/de-vez-em-quando-relembrar-o-autoritarismo-escolar/>
- Pinto, M. (1993). Liberdades de aprender e de ensinar: escola privada e escola pública. *Análise Social, XXVIII* (753-774).

- Pinto, M. (22.04.2019). *Estado-educador e Estado-cultura em marcha?* Acedido em 18 de agosto de 2019. <https://observador.pt/opiniao/estado-educador-e-estado-cultura-em-marcha>
- Pires, M. (1997). Educação... educadores e seus valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 411-418).
- Platão. (1999). *Protágoras*. Lisboa; Relógio D'Água Editores.
- Popper, K. (2012). *A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos. Primeiro Volume: O Sortilégio de Platão*. Lisboa: Edições 70.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools. A good practice guide to developing a good school policy*. London: Kogan Page.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum, Design and Development*. San Francisco: Wadsworth Publishers.
- Prenna, L. (1989). Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità. *Rassegna di Teologia* 30,2, 177-188.
- Rabatini, V. (2010). *A conceção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, São Paulo, Brasil.
- Rabello, E., & Passos, J. (2018). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido 18 de agosto de 2019. <http://www.josesilveira.com>
- Rahner, K. (1989). *Curso fundamental sobre la fé. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Editorial Herder.
- Rawls, J. (2013). *Uma Teoria da Justiça*. Queluz de Baixo – Barcarena: Editorial Presença.
- Reboul, O. (2000). *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, J. (1997). *Ensino escolar da religião: relevância educativa e identidade cristã*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Teologia, Universidade Católica, Porto, Portugal.
- Ribeiro, M. (2017). Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3. set./dez. 2017 (574-599).
- Ricoeur, P. (1989). *O conflito das interpretações*. Porto: Rés - Editora.
- Ricoeur, P. (1995). *De L'interpretation; essai sur Freud*. Paris: Points.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *A Revista Da ESES*, 1, 79-88.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar. Da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, IX, n.º1*, 81-92.
- Roldão, M. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. (2003a). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003b). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005). Para um currículo do pensar e do agir. As competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *En Direct De l'APFF, Suplemento*, 9-20.
- Roldão, M. (2010). Ensinar e aprender. O saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. Ens, & M. Behrens (Eds.), *Formação do professor - profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat, Editora - PUCPR.
- Roldão, M. (2014). Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-53). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. (2015). Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional. In F. Sousa, D. Sousa & A. Costa (Eds.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios. Volume 2* (pp. 13-38). Aveiro: Ludomedia.
- Roldão, M. (2017). Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-53). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018a). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018b). Conhecimento e currículo: Como se seleciona o conhecimento "relevante"? In J. Pacheco, M. Roldão & M. Esteves (Eds.), *Estudos de currículo* (pp. 89-127). Porto: Porto Editora.
- Rosa, J. (1998). Educação para os valores. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. colóquio /Educação e sociedade* (pp. 131-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosich Pla, C. (1997). Estilo educativo y promoción de valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 335-339). Porto: Porto Editora.

- Ruiz de la Peña, J. (1988). *Imagen de Dios. Antropología teológica fundamental*. Santander: Sal Terrae.
- Ruiz de la Peña, J. (1991). *El don de Dios. Antropología teológica especial*. Santander: Sal Terrae.
- Ryan, K. (1997). Direct moral education. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 83-93). Porto: Porto Editora.
- Sagan, C. (1997). *The Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark*. London: Headline Book Publishing.
- Sánchez Páscoa, F. (1997). ¿En Que valores educamos? In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 259-266). Porto: Porto Editora.
- Santa Sé - Congregação para o Clero (1997). *Directório Geral da Catequese [DGC]*. Acedido em 15 de junho de 2017. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheeduc_doc_17041998_directory_f_or_catechesis_po.html/
- Santos, A. (1997a). Atribuição de significações. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 183-188).
- Santos, A. (1997b). Valores: Demonstração ou significação? In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 141-143). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schubert, W. & ali. (2007). *Mapeando a investigação curricular*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC] (Ed.). (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos básico e secundário [P-2007]*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã [SNEC] (Ed.). (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica (2014) [P-2014]*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- 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>
- Silva, A., & Pinto, J. (1986). Introdução. uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva, & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, J. (08.08.2019). *O sistema de acesso ao ensino superior está obsoleto*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <https://observador.pt/opiniao/o-sistema-de-acesso-ao-ensino-superior-esta-obssoleto/>

- Silva, M. (1995). *A educação moral e religiosa no sistema educativo português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Silva, T. (2005). Mapeando a (complexa) produção teórica educacional. In J. Paraskewa, L. Gandin & A. Hypólito (Eds.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 36-50). Lisboa: Plátano Editora.
- Simon, S. & ali. (1995). *Values Clarification. A Practical, Action-Directed Workbook*. New York: Warner Books.
- Sousa, F. (2012). *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, universidade dos Açores, Portugal.
- Teixeira, A., Costa, G., Beleza, P., & Maia, M. (2015). Ensino da religião nas escolas públicas em Portugal. *CEDIS Working Papers - Estado Direito e Religião*, 4, 1-21.
- Texier, R. (2001). *Antropología e filosofía de la educación*. Asunción: Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”.
- Tormo Garzón, J., & Marin Ibáñez, R. (1997). Investigación sobre el desarrollo de hábitos civio-morales. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 291-295). Porto: Porto Editora.
- Unesco (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Unesco. (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a Educação*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Valente, M. (2002). *A Escola e a Educação para os Valores*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências – Centro de Investigação em Educação.
- Vattimo, G. (1996). *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pósmoderna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vattimo, G. (2008). Creio ser crente. Filosofia e testemunho. *Humanística e Teologia*, 29/1, 59-73.
- Vidal, M. (1990). *Moral Fundamental. Moral de Actitudes – I*. Madrid: PS Editorial.
- Vygotsky, L. (1978). In Cole M., John-Steiner V., Scribner S. and Souberman E. (Eds.), *Mind in society. The development in higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts - London: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Young, M. (2010a). *Conhecimento e currículo. do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

- Young, M. (2010b). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Pacific-Asian Education*, 22, n°1, 9-20.
- Young, M. (2010d). *The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum*. *Pacific-Asian Education*, 22, n°1, 21-32.
- 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, n°48, 609-623.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 151 (190-202).
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

Legislação

- Assembleia Constituinte (1976), *Constituição da República Portuguesa* [CRP].
- Assembleia da República (1986). *Lei n° 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo* [LBSE].
- Assembleia da República (2001). *Lei n° 16/2001, de 14 de outubro. Lei da Liberdade Religiosa*.
- Assembleia da República (2004). *Resolução n°74/2004, de 16 de novembro [Concordata]*.
- Assembleia da República (2005). *Lei n° 49/2005, de 30 de agosto [LBSE]*.
- República Portuguesa & Santa Sé (7 de maio de 1940). Concordata*.
- República Portuguesa & Santa Sé (15 de fevereiro de 1975). Protocolo adicional à Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa (de 7 de maio de 1940)*.
- Tribunal Constitucional, *Acórdão 423/87 – Processo n° 110/83, de 27 de outubro*.
- Governo de Portugal (1975). *Decreto n° 187/ 1975, de 4 de abril*.
- Governo de Portugal (1983). *Decreto-lei n° 323/1983, de 5 de julho*.
- Governo de Portugal (1985). *Despacho n°121/ME/85, de 19 de junho*.
- Governo de Portugal (1989). *Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de agosto*.
- Governo de Portugal (1989). *Decreto-Lei n°407/89, de 16 de novembro*.
- Governo de Portugal (2001). *Decreto-lei, n°6/2001, de 18 de janeiro*.
- Governo de Portugal (2001). *Decreto-lei, n°7/2001, de 18 de janeiro*.
- Governo de Portugal (2001). *Decreto-lei n° 240/2001, de 30 de agosto*.

Governo de Portugal (2002). Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro

Governo de Portugal (2006). *Despacho nº19575/2006, de 31 de agosto.*

Governo de Portugal (2011). *Despacho nº17169/2011, de 12 de dezembro.*

Governo de Portugal (2012). *Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho.*

Governo de Portugal (2013). *Decreto-Lei nº70/2013, de 23 de maio.*

Governo de Portugal (2012). *Despacho nº5306/2012, de 18 de abril.*

Governo de Portugal (2013). *Decreto-Lei nº91/2013, de 10 de julho.*

Governo de Portugal (2014). *Decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro.*

Governo de Portugal (2018). *Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho.*

Governo de Portugal (2018). *Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho.*

Outra bibliografia consultada

Alfaro, J. (2002). *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*. Salamanca: Sígueme.

Alves, R. (1981). *A filosofia da ciência. introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação. epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bourdieu, P. (2001). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

Cardoso, A. (1997). A comunidade, a escola e os valores. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 519-524). Porto: Porto Editora.

Carvalho, J. (2002). A educação cristã. Saudosismo, utopia ou futuro. Uma nota. *Theologica*, 37:1, 119-134.

Ceia, C. (2006). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.

Conselho Nacional de Educação (Ed.). (1992). *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000. Bibliografia temática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, J. (1997). A importância da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e os seus valores para a escola. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 285-289). Porto: Porto Editora.

Dehalu, P. (1997). Les valeurs, l'école et l'interculturalité. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 565-573). Porto: Porto Editora.

Departamento de Educação Básica (Ed.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Departamento de Educação Básica (Ed.). (2001). *Gestão flexível do currículo. escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (Ed.). (1991). *Organização Curricular e Programas. Volume I. Ensino Básico. 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (Ed.). (1991). *Organização curricular e programas. Volume I. Ensino Básico. 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Educação Moral e Religiosa Católica. Organização Curricular e Programa. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Programa Educação Moral e Religiosa Católica. Plano de Organização do Ensino-aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Programa Educação Moral e Religiosa Católica. Plano de Organização do Ensino-aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Domingos, A., & ali. (1981). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Domínguez Rodríguez, E. (1997). Valores ético-sociales y la escuela. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 241-250). Porto: Porto Editora.
- Edições ASA (Ed.). (2000). *O professor e o currículo. Globalizar, integrar, flexibilizar*. Porto: Edições ASA.
- Erickson, J., & Davis, C. (2015). Providing appropriate individualized instruction and access to the general education curriculum for learners with low-incidence disabilities. *International Perspectives on Inclusive Education*, 5, (137-158).
- Feio, V. (1997). Metodologia de promoção de valores. A escola como valor de relação. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 379-386). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (1983). *O conhecimento sociológico. A espiral teórica*. Porto: Brasília Editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- Freitas, C. & ali. (1984). *As correntes actuais da pedagogia e sua inserção política, económica e social*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Freitas, M., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Gargaté, C., & Baleiro, O. (2002). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Huebner, D. (2005). *Mitografia da abordagem curricular. Reconhecimento e desafios*. Lisboa: Didáctica Editora.
- João Paulo II. (16.04.1991). Conhecimento e transmissão autêntica do património do cristianismo. *L'Observatore Romano* (15).
- Kerr, J. (1968). *Changing the curriculum*. London: University of London Press.
- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1981). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mager, R. (1975). *Como definir objetivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira Lda.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Musgrave, P. (1994). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2014). Escola pública: A liberdade como princípio, a liberdade como fim. *Educação e Matemática*, 126, 1-2.
- Pombo, O. (1984). Pedagogia por Objetivos/Pedagogia com Objetivos. *Logos*. 1. pp. 47-72.
- Pardal, L. (2005). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Pintasilgo, M. (1998). Uma ética global num mundo de problemas globais. In R. Carneiro (Ed.), *Valores e educação numa sociedade em mudança. colóquio /Educação e sociedade* (pp. 72-86). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pintassilgo, J. (2013). Introdução. In J. Pintassilgo (Ed.), *Laicidade, religiões e educação na europa do sul no século XX* (pp. 1-9). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade Nova de Lisboa.
- Polidoro, L., & Stigar, R. (2019). *A distinção de ensino religioso e catequese*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <https://docplayer.com.br/4332832-A-distincao-de-ensino-religioso-e-catequese-lurdes-fatima-polidoro-robson-stigar.html>

- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1989). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000. princípios orientadores de planos e programas de ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. (2009). Antropologia cristã e educação. In *Humanística e Telogia*, XXX/2, 9-56.
- Rodrigues, C. (22.07.2010). *António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola*. Acedido em 19 de agosto de 2019. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias e ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. Acedido em 20 de janeiro de 2019. www.repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14705
- Sá, A. (2015). *Fundamentos do ensino religioso*. Sobral - Ceará: EGUS.
- Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas – consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Asa.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (Ed.) [SNEC] (2003). *Competências Essenciais e Metodologia da EMRC na Educação Básica*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã. [SNEC] (1981). Igreja, educação, escola. In Secretariado Nacional da Educação Cristã (Ed.), *Igreja, educação, escola* (pp. 102-103). Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Simões, H. (1997). A dimensão desenvolvimental da fé e as suas implicações na educação religiosa. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 267-277). Porto: Porto Editora.
- Slavin, C., & Mares, C. (2008). Chapter fourteen: Honors curriculum development in a real world. (pp. 195-201). National Collegiate Honors Council. Acedido em 20 de janeiro de 2019. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ejh&NA=50614271&lang=pt-br&site=ehost-live>

- Sousa, F. (2013). Cultura e experiência enquanto ferramentas conceituais no trabalho curricular. In J. Morgado, L. Santos & M. Paraíso (Eds.), *Estudos curriculares: Um debate contemporâneo* (pp. 65-79). Curitiba: EDITORA CRV.
- Vilela, M. (1997). Traços para o reordenamento do humano: O outro, a educação e a sociedade cultural. In M. Patrício (Ed.), *A escola cultural e os valores* (pp. 211-221). Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2010c). Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: Atualizar o iluminismo?. In M. SÁ, & V. Fartes (Eds.), *Currículo, formação e saberes profissionais: A (re)valorização epistemológica da experiência*. (pp. 19-36). Salvador da Baía: EDUFBA.
- Zientek, L. ali. (2008). Reporting practices in quantitative teacher education research: One look at the evidence cited in the AERA panel report. *Educational Researcher*, 37, 208-216.