

2º Ciclo
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

A Educação Moral e Religiosa num país em processo de descaticização: as representações programáticas dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto

Tiago Miguel Costa Nunes Pinto

M

2020



Tiago Miguel Costa Nunes Pinto

***A Educação Moral e Religiosa num país em processo de
descatolicização: as representações programáticas dos
professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas
públicas do concelho do Porto***

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia,
orientada pela Professora Doutora Helena Carlota Ribeiro Vilaça

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Maio de 2020

Tiago Miguel Costa Nunes Pinto

***A Educação Moral e Religiosa num país em processo de
descatolicização: as representações programáticas dos
professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas
públicas do concelho do Porto***

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia,
orientada pela Professora Doutora Helena Carlota Ribeiro Vilaça

Membros do Júri

Professora Doutora Helena Carlota Ribeiro Vilaça
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

...

...

Classificação obtida: ____ valores

Sumário:

Declaração de honra.....	10
<i>Resumo</i>	11
<i>Abstract</i>	12
<i>Índice de ilustrações</i>	13
<i>Índice de tabelas</i>	14
<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	15
<i>Introdução</i>	16
<i>1-Modernidade (reflexiva) e a secularização</i>	19
1.1-A modernidade e a queda da civilização paroquial	19
1.2-A secularização	21
<i>2-A Educação Moral e Religiosa</i>	25
2.1-Durkheim: proposta de uma educação moral laica	25
2.1.1- A moral, a educação e a religião	26
2.1.2- A educação moral laica	28
2.1.3- A escola.....	30
2.1.4- Os professores.....	31
2.1.5- Uma proposta de laicidade moderada.....	32
2.2- O caso de Portugal: o deambular de tensões entre Igreja e Estado na educação religiosa escolar e o caso dos seus professores desde o constitucionalismo	33
2.2.1- A primeira fase da época liberal.....	33
2.2.2- Republicanismo	37
2.2.3- Estado Novo	44

2.2.4- Democracia.....	50
2.3- As transformações no panorama religioso português e a moral como produto da identidade religiosa.	59
2.4- Os professores de Educação Moral e Religiosa Católica: perfil	64
<i>3- Metodologia</i>	66
3.1- Definição do objeto e dos objetivos.....	66
3.2- Estratégia metodológica.....	67
3.2.1- A entrevista	70
3.2.2- Análise documental.....	71
<i>3.3- A minha amostra: entrevistas</i>	73
<i>4- Resultados: análise documental</i>	77
4.1- Processo para a análise documental.....	77
4.2- Análise <i>extra-desenvolvimento</i> do programa	77
4.2.1- Programa 2007: descrição e análise temática por capítulo.....	78
4.2.2- Programa 2014: descrição e análise temática por capítulo.....	81
4.2.3- Análise categorial dos programas de EMRC.....	84
4.3- Análise do desenvolvimento do programa	85
4.3.1- As transformações nas unidades letivas e conteúdos	85
4.3.2- Análise dos conteúdos: uma nova proposta de domínios	90
4.3.3- Análise de conteúdo: contagem e categorização de palavras.....	93
4.4- Conclusão da análise documental.....	97
<i>5- As entrevistas</i>	99
5.1- Resultado da análise das secções.....	99
5.1.1- Mobilidade dos professores de EMRC da minha amostra.....	99
5.1.2- A religião na vida pessoal e coletiva	99
5.1.3- Experiência pedagógica.....	101

5.1.4-A percepção dos professores sobre os seus estudantes	103
5.1.5-Motivações e sentimentos de ser professor.....	105
5.1.6-Implicações morais.....	106
5.2- Os professores de EMRC: visão humanista	107
5.2.1- As “crenças, atitudes e valores” de cada professor	108
5.3 -Uma sinopse dos professores de EMRC da cidade do Porto: a construção de um perfil.....	112
6- Comparação da análise documental com as entrevistas.....	115
Conclusão.....	117
Referências Bibliográficas.....	120
Anexos.....	131
1- Alunos inscritos em EMRC por agrupamento do concelho do Porto	131
2-categorização da análise documental	132
3- Gráfico 1: Funcionamento quadro conceptual para a EMRC representada no programa de 2007:.....	148
4- Gráfico 2: Funcionamento quadro conceptual para a EMRC representada no programa de 2014:.....	149
5- Incidência dos domínios categorizados por secções nos programas de 2007 e 2014	149
6- Categorização das palavras nos programas de EMRC.....	154
7- Contagem da categorização de palavras e percentagem pelo total de categoria... ..	157
8- 20 palavras com mais ocorrências por ordem decrescente de ocorrências em cada programa	158
9- Guião de entrevista	159

10- Leitura humanista do cristianismo por categoria de Linda Woodhead (2002) e por entrevistado.....	165
--	-----

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, Maio de 2020

Tiago Miguel Costa Nunes Pinto

Resumo

A educação religiosa em Portugal nas escolas públicas é uma temática complexa que gerou, desde o primeiro quartel do século XIX, um campo de confrontos acerca da sua pertinência nas escolas públicas. Apesar disso, e à exceção do regime republicano, o ensino de uma educação moral religiosa manteve-se como um direito ao cargo da Igreja católica. Não obstante, a partir do 25 de abril de 1974, houve um conjunto de mudanças que levou a uma reconfiguração do campo religioso e, consequentemente, teve implicações nos programas e no ensino da educação moral religiosa. Destaque para a progressiva destradicionalização, o aumento da individualização, o ressurgimento e o revitalizar de novos movimentos religiosos e o aumento da diversidade religiosa. Agregado a isto, o desaparecimento da obrigatoriedade da frequência da disciplina em prol do atual estatuto de *opcional* levou a uma diminuição progressiva do número de alunos. Perante isto, os programas da disciplina demonstram ser um ponto de confronto entre uma tentativa de adaptação ao panorama religioso nacional, e a sua eficácia segundo a experiência dos professores.

Assim, o objetivo desta investigação é entender, através de uma metodologia qualitativa, as representações que os professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto têm sobre o atual programa disciplinar. Através da realização de entrevistas e de uma análise documental dos programas de EMRC, de 2007 e 2014, foi possível demonstrar que os programas – ainda muito religiosos - estão desarticulados das tendências do panorama religioso nacional. No entanto, tanto o programa como os educadores provam fazer parte de um processo de secularização organizacional.

Palavras-chave: Catolicismo; Educação Moral e Religiosa; Professores

Abstract

The religious education in the Portuguese public schools is a complex matter which, since the first quarter of the 19th century, has been open to discussions about its pertinence in the public school system. Despite these discussions, and with the exception of the Republican regime, the teaching of moral and religious education remained a right and responsibility of the Catholic Church. However, from the 25th April 1974 on, there were a number of changes that led to a reconfiguration of the religious field, which consequently had implications for the programs and for the teaching of moral and religious education, with particular reference to the progressive detraditionalization, the increase of individualization, the resurgence and revitalization of new religious movements and the increase of religious diversity. Furthermore, the disappearance of the compulsory attendance of this course in favour of the current *optional* status has led to a progressive decrease in the number of students. In view of this situation, the course's programmes prove to be a clash point between an attempt to adapt to the national religious scene and their effectiveness according to teachers' experience.

Therefore, the objective of this investigation is to understand, through a qualitative methodology, the representations that teachers of Catholic Moral and Religious Education in public schools in the municipality of Porto have about the current program of the course. Through interviews and document analysis of the EMRC programs of 2007 and 2014, it was possible to demonstrate that these programs - still very religious - are inconsistent with the trends of the national religious panorama. Nonetheless, both the program and the educators prove to be part of a process of organizational secularization.

Keywords: Catholicism; Moral and Religious Education; Teachers

Índice de ilustrações

Figura 1:Nuvem de palavras mais utilizadas no programa de 2007 96

Figura 2: Nuvem de palavras mais utilizadas no programa de 2014..... 96

Índice de tabelas

Tabela 1-Categorias e critérios de inclusão das citações	84
Tabela 2- Incidência dos domínios categorizados e a percentagem sobre o total, por programa	92

Lista de abreviaturas e siglas

ARDA- Association of Religion Data Archives

CEP- Conferência Episcopal Portuguesa

DGEEC- Direção-Geral de Estatística da Educação e da Ciência

DL- Decreto-Lei

EDUCRIS- Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé

EMR- Educação Moral e Religiosa

EMRC- Educação Moral e Religiosa Católica

EVS- European Values Study

PRP- Partido Republicano Português

Introdução

A *Religião* e a *Moral* são dois termos que se apresentaram indissociáveis até ao advento da modernidade. Com o desenvolvimento da ciência, a secularização do pensamento, o aumento da procura individualizada de sentido e o afastamento das instituições religiosas começaram a levantar-se hipóteses da cisão destes termos. A secularização, teoria dominante no campo da sociologia da religião até à última década do século XX, explora precisamente estas implicações na perda de significado religioso - a nível social, organizacional e individual – e, consequentemente, na moral.

Numa Europa cada vez mais secularizada, Portugal aparenta ser uma exceção, apresentando, segundo os censos de 1990 a 2011 e os dados da *Religious characteristics of states* (ARDA, 2015), uma percentagem de pessoas sem religião comparativamente menor à de outros países. Perante uma identidade católica enraizada, fruto de um longo monopólio católico, e de uma baixa diversidade religiosa (Pew Research, 2015), este crescimento não deixou de evidenciar a perda de articulação de referências identitárias desta confissão, **ou seja** uma descaticização social. Fruto da recomposição de um catolicismo sobre memórias e escolhas individuais (Teixeira, 2019:33), da erosão das práticas eucarísticas semanais e do crescimento de *crentes buscadores* (Taylor, 2012), houve uma recomposição da moral. Exemplo dessa recomposição é o progressivo desaparecimento de uma ortodoxia moral católica presente nas sociabilidades paroquiais.

Perante o referido, realçamos as implicações destas mudanças **numa das instituições primordiais para a aprendizagem moral, a escola. Mais precisamente, na disciplina cuja finalidade é o ensinamento moral, a Educação Moral Religiosa Católica.** Contra a proposta de **um dos clássicos da sociologia, Émile Durkheim**, esta continuou a ser prova do direito da Igreja Católica de ensinar nas escolas públicas na sociedade portuguesa. Ao abrigo da última Concordata (2004) e perante a perda de alunos na disciplina - resultado da tendência de desagregação de vínculos religiosos dos jovens,

urbanos, mais escolarizados -, os programas demonstram um esforço de adaptação educativa à redefinição do panorama religioso, algo que é viável segundo os o entendimento dos professores responsáveis pela leção da disciplina.

Posto isto, o objetivo principal desta investigação é entender as representações dos professores de Educação Moral Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto sobre o programa disciplinar. Isto implica percebermos as transformações dos programas da disciplina que estão ao abrigo das Jurisdições que regulam a religião no espaço público, destacando, entre elas, a Lei da Liberdade Religiosa (2001), e a Concordata de 2004. Com maior especificidade, pretendemos entender como é que as transformações nas crenças dos educadores e da percepção que têm das crenças dos seus estudantes têm implicações na aplicação do programa.

A dissertação estrutura-se em seis capítulos e uma conclusão. No primeiro capítulo, intitulado *Modernidade (reflexiva) e secularização* abordo a transição da modernidade para a modernidade reflexiva, com foco nas principais consequências na organização das sociabilidades católicas. Tal entendimento é também contemplado através dos processos que levaram ao progressivo distanciamento de **uma das teorias mais consensuais na Sociologia da Religião, a da secularização.**

No segundo capítulo, são exploradas as implicações dos processos referidos na disciplina Educação Moral Religiosa, iniciando com o entendimento teórico de **um dos clássicos da sociologia, Durkheim**. Olhando o caso português de perto, veremos como a educação religiosa gerou uma longa discussão sobre a sua pertinência nas escolas públicas. No meio de este deambular de tensões entre Igreja e Estado na educação religiosa escolar, interessa problematizar a transformação na posição dos professores e a construção do seu perfil de educador.

No capítulo seguinte, o terceiro, exponho os objetivos da investigação e descrevo e explico as estratégias e técnicas metodológicas a adotar. Estas vão ser de cariz qualitativo, através de uma abordagem fenomenológica e com aplicação de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Além disso, são indicados criteriosamente os

processos de seleção da minha amostra, sempre salvaguardando o anonimato dos entrevistados.

Nos dois capítulos seguintes, procedo a uma análise documental e das entrevistas. No primeiro momento de análise, procuro resumir a organização, as temáticas e as transformações dos programas de EMRC de 2007 e de 2014. A par disto, proponho uma nova organização de domínios, no sentido de facilitar a identificação das temáticas abordadas. No segundo momento, no caso das entrevistas, são apresentadas as perceções dos docentes no que respeita à: religiosidade própria e a sua perceção face à religiosidade dos seus estudantes, a sua experiência pedagógica, as suas motivações e as implicações morais na docência. Além disto, tentei contruir um perfil moral destes professores.

O último capítulo, o sexto, serve essencialmente para discutir as duas análises, caminhando, assim, para as considerações finais desta investigação. Resta, depois, refletir sobre as conclusões de cada capítulo e as implicações da reestruturação do campo religioso, quer na disciplina de EMRC, quer nas representações dos seus docentes.

1-Modernidade (reflexiva) e a secularização

1.1-A modernidade e a queda da civilização paroquial.

Segundo Giddens (1990), a modernidade é entendida como uma época que emergiu na Europa, no século XVII, caracterizada por certos costumes e uma organização social distinta da ordem tradicional. Para o mesmo autor (2013), os tempos modernos foram influenciados por fatores culturais, através do desenvolvimento da ciência e da secularização do pensamento; fatores económicos, com o impacto do capitalismo e a promoção da tecnologia como serviço da acumulação de capital; e fatores políticos, com os primeiros Estados-nação e a afetação em grande escala de decisões e da promoção de mudança social. O dinamismo da modernidade, que permitiu marcos como a revolução industrial, a revolução francesa (igualdade, liberdade e fraternidade), o iluminismo (antropocentrismo), o progresso científico (e autonomização das ciências) e o racionalismo, estabelece-se sobre um processo progressivo de interdependência entre povos e regiões, que mais recentemente veio a ser denominado de globalização. Segundo Landes (2003), este termo é uma adaptação de um processo iniciado pela economia global do estabelecimento da era colonial europeia que se disseminou com o desenvolvimento tecnológico, o esbater de barreiras comerciais e uma expansão dos poderes político e económico.

Giddens (2002) distingue três fatores interligados que dominam o dinamismo da modernidade. O primeiro é a separação do espaço e tempo, que articulando relações em sistemas globais, estabelecem barreiras espaciais e temporais e recombina espaços “para formar uma estrutura histórico-mundial genuína de ação e experiência” (Giddens, 2002:24); o segundo é o mecanismo de desencaixe, isto é, o alargamento das relações sociais para fora do local e sua reestruturação tendo em conta a redefinição tempo-espacial; e o último é a reordenação da reflexividade em que as “práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada” (Giddens, 2002:39), constitutiva das instituições modernas.

A modernidade acarreta um conjunto amplo de consequências e um conjunto de “novas incertezas, novos riscos e mudança ao nível da confiança das pessoas noutros indivíduos e nas instituições sociais” (Giddens,2013:14). As instituições religiosas, no caso desta investigação o catolicismo, são um exemplo primordial destas consequências.

No caso das ruturas e adaptações do catolicismo, destaco principalmente as implicações da modernidade para o desaparecimento do modelo de civilização paroquial pós-tridentino. A civilização paroquial marcada por uma prática religiosa estável, regulada pela instituição, canonizada, comunitária, repetida e obrigatória, sofrerá, segundo Yves (1985), as seguintes transformações: (1)no domínio cognitivo, com a passagem de um conhecimento geracional, tradicional e local concretizada numa “conceção cristã totalizante da vida” (Bobineau e Tank-Storper, 2008:83), para uma penetração técnico-científica no interior da Igreja; de uma percepção de forças misteriosas superiores para um transporte da credibilidade do maravilhoso para inspirações ou revelações divinas; da passagem de uma relação entre o sagrado como estruturante do profano para uma perda do monopólio religioso e da sua estruturação na vida das pessoas; da transformação da educação, só possível através da religião e onde os saberes escolares eram transmitidos inteiramente pelo clero sobre quadros eclesiásticos da explicação das matérias escolares, para uma abertura a uma educação ministrada por professores;(2) no domínio material, a religião passa de uma necessidade de fornecer meios para reproduzir e melhorar as condições materiais para a mesma deixar de estar ligada, maioritariamente, ao êxito material; além disso passa, perante a laicização da sociedade, de uma organização influente nas políticas sociais e economia para uma influência indireta na moral familiar, por via da escola, e nas forças políticas; e por fim, neste domínio com a penetração do capitalismo, resta a passagem de um desprendimento material como virtude para o afastamento desta premissa; (3) Por último, no domínio afetivo, é possível apontar uma transformação da religião como parte essencial para a regulação dos afetos da família e do ascetismo intramundano para um potenciar da religiosidade emocional, e onde Deus é representado como um Deus-amor.

O perdurar dos fatores referidos e o reconhecimento de novas dinâmicas sociais anunciaram o fim da modernidade e o início de uma nova era. Entre as ínfimas dinâmicas que despoletaram esta transição, posso referir a consciência de uma mudança para uma nova ordem social, uma nova agenda política e social incluindo a eclosão de novos movimentos sociais (destaque para movimentos de direitos humanos, feministas e de novas preocupações ecológicas e ambientais), a flexibilidade de escolhas e de oportunidades, a recomposição de valores e normas sobre um individualismo e “a pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento” (Lyotard, 1985:9), a dificuldade de referências coesas para os indivíduos e a presença da noção de risco¹, o consumo flexível e um aumento de oportunidades, um ceticismo e um relativismo crescente que dão conta das “meta narrativas” e a “revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a consequente reestruturação de ambos” (Castells,1999:412).

A mudança da sociedade industrial para uma sociedade que quebra os seus contornos e se autoconfronta com a “atitude ingênua da modernização simples com o seu optimismo instrumental em relação ao controlo predeterminado das coisas incontroláveis” levou a que Beck, Giddens e Lash (2000) denominassem esta época de modernização reflexiva. As suas consequências levam a dinamismos intensos em todas as esferas sociais e é precisamente na religiosa que as pretendo explorar.

A abertura progressiva do catolicismo para a modernidade (reflexiva) levou a que a civilização paroquial progressivamente fosse posta em causa até à sua queda, no início dos anos oitenta do século XX, em que “acompanha tanto o declínio da figura do praticante como o da secularização interna” (Bobineau e Tank-Storper, 2008:84).

1.2-A secularização

Um dos processos sobre o campo religioso que a nova era da modernidade reflexiva iniciou foi o questionamento de um dos termos vulgarmente utilizados na

¹ Segundo Beck (2000), os riscos são ameaças e problemas produzidos de forma impressionante na cultura, natureza, segurança e nas fontes de significado.

modernidade, denominado secularização. Entendido como a perda da importância do significado religioso na vida social, este processo começou, segundo Sorokin (1962) por volta do século XII, mas foi a partir do XIV que se expandiu para setores culturais e sociais. Nessa altura, o termo traduzia-se essencialmente, por uma “vontade de autonomia do temporal, ao mesmo tempo que se desenvolve a individualização do homem relativa à vida coletiva” (Fernandes, 2001:2). Com o iluminismo vai existir uma intensificação e aceleração das condições políticas e ideológicas que permitiram que, no século seguinte, o processo tivesse uma orientação laica.

Com a origem da sociologia, o termo secularização foi alvo de múltiplos contributos, interpretações e teorizações. Apesar desta diversidade, a definição de secularização era geralmente entendida como a “perda por parte das Igrejas cristãs de áreas previamente sob o seu controlo ou influência - como a separação da Igreja do Estado [...]. No entanto, quando falamos de cultura e de símbolos, nós queremos dizer que a secularização é mais do que um processo sócio-estrutural. Isso afecta a vida cultural e as ideias no seu todo, e pode ser observado no declínio dos conteúdos religiosos nas artes, na filosofia, na literatura e, mais importante ainda, na ascensão da ciência como uma perspectiva autónoma e (...) secular do mundo” (Berger, 1967:107).

Como referi, a modernidade reflexiva levou ao questionamento, abandono e revisão das teorias e do termo secularização - “the theory seemed less and less capable of making sense of the empirical evidence from different parts of the world” (Berger, 2002:292). Apesar de, segundo o mesmo autor (2002), o termo já não ser comumente utilizado, houve autores que mantiveram e procederam a uma revisão do seu uso. Um desses casos foi Dobbelaere (2004). Este, após a sua sistematização das principais teses sobre as teorias da secularização - razão da escolha deste autor -, dividiu o termo em três dimensões distintas. (1) A primeira é a secularização social. Esta, espelhada pelo contributo anterior de Berger (2002), refere-se à perda de significado de referenciais dos sistemas religiosos na amplitude dos subsistemas sociais, isto é, há uma substituição de um universo de normas transcendentais por um conjunto de ideologias racionais na esfera institucional. Max Weber (2001) já reconheceu parte deste processo quando

apontou um “desencantamento do mundo”. Um exemplo desta separação da esfera religiosa na vida social é precisamente o afastamento da religião das instituições educativas, como aconteceu no republicanismo português. (2) A segunda, **secularização organizacional**, ou como Luckmann (1967) refere, “internal secularization”, diz respeito à perda de ortodoxia nas organizações religiosas a nível moral, universo da crença e ritual. Para Dobbelaere (2004), a articulação destas mudanças religiosas está relacionada com as mudanças socioculturais. Esta secularização, “not mean the weakening of religion. It can be sign of strength (...) it is an indication of an expected churchlike response to dramatic changes in the conditions of life...” (Yinger, 1962:73). No catolicismo, Luhmann (1984) elucida-nos bem sobre este tipo de secularização quando refere que “para além das questões relacionadas com a justiça social, a Igreja católica tem-se manifestado, mas sem grande interferência, em questões controversas do ponto de vista da ortodoxia católica, como a lei do divórcio, em 1975; a lei do aborto, em 1984, e a sua despenalização, em 2008; ou o casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2010”(Luhmann,1984 in Vilaça e Oliveira, 2019:162). Segundo Bobineau e Tank-Storper (2008), o concílio Vaticano II foi uma das maiores demonstrações deste tipo de secularização no catolicismo. A secularização interna, por ser processual, também é passível de ser encontrada na análise da transformação de inúmeros materiais. No caso desta investigação, a análise dos manuais de Educação Moral e Religiosa Católica apresenta-se como critério desta prova. (3) A última é a secularização individual. Esta é entendida como a perda e a transformação das crenças e significados das religiosidades individuais e é medida na relação com a integração normativa dos grupos religiosos. A transformação, reconfiguração e reinvenção de sistemas de significados e crenças individuais levaram Alfredo Teixeira (2011) a referir que hoje vivemos numa “identidade em trânsito” (Teixeira, 2011:249).

Mas, afinal, o que fez Berger (2002) contestar as teorias da secularização? E Dobbelaere (2004) tornar-se crítico desse autor? Uma reconfiguração do campo religioso.

Segundo Teixeira Fernandes (2001), esta reconfiguração vai-se demarcar, nomeadamente, pelas seguintes características: novas buscas de sagrado e do religioso; crescimento do pluralismo religioso; reconciliação dos valores laicos com os religiosos; reconfiguração, consequente dos riscos da modernidade reflexiva, da cultura religiosa fundamentalista e relativista e o crescimento das manifestações egocentradas das crenças. Então, “a procura de sentido dos indivíduos não se torna arreligiosa ou indiferente perante o fenómeno religioso” (Duque,2014:33), mas adquire novos contornos.

Foi precisamente pelo ressurgimento ou revitalizar de novos movimentos religiosos, práticas e aumento do pluralismo que Berger propôs a dessecularização (1999). Em contrapartida, Dobbelaere (2004) considera, tal como Bruce (2001) - outro afincado defensor da teoria da secularização -, que o pluralismo mina a plausibilidade da religião, e questionando a formação de “uma única comunidade moral” (Dobbelaere,1981:38), é nada mais do que uma transformação da religião ou uma forma de secularização individual.

2-A Educação Moral e Religiosa

Após o entendimento das principais alterações no panorama religioso europeu, e especificamente no catolicismo, torna-se necessário perceber a articulação sociológica destas com a temática desta investigação, a Educação Moral e Religiosa.

2.1-Durkheim: proposta de uma educação moral laica

A sociologia, desde os seus primórdios, teve sempre uma preocupação com a existência de normas e valores que assegurassem a coesão social. Reconhecendo o enfraquecimento do papel da religião neste domínio, os primeiros sociólogos refletiram sobre o que poderia assegurar uma moral partilhada, e na sequência disso, a coesão social. O sociólogo Émile Durkheim, considerado um dos “clássicos”, vai ser o primeiro a preocupar-se com a temática da educação moral e as suas aplicações na escola. A justificação da sua preocupação e consequente trabalho tem em conta, nomeadamente, dois fatores. O primeiro é a sua nacionalidade que, por ser francês, o torna testemunha em primeira mão do panorama do país pioneiro na laicidade do ensino. E o segundo é ter sido professor, em 1887 em Bordeaux, de ciências sociais, e em 1902/1903 na Sorbonne, de sociologia e pedagogia.

A abordagem sobre Durkheim que pretendo engrenar nesta exposição, orientada pela visão de Raquel Andrade Weiss (2010), é propositiva. Esta abordagem diz respeito à sua proposta de adesão a um ideal moral particular, nomeadamente, do dever ser. Assim, a serventia de Durkheim surge no entendimento desta moral e sua aplicabilidade na deliberação de uma educação moral laica.

A análise fina deste autor vai-nos permitir uma completude para a análise da moral atual através de duas medidas. A primeira que pretendo destacar é a passagem pelas pistas que fazem do autor um dos precursores das teorias pós-seculares. O cunho deste termo tem em conta que houve um período que antecedeu a este denominado secularização. Em outras palavras, que houve um período longo e progressivo de uma efetiva perda de significado religioso, mas que pela multiplicidade de contextos a sua

aplicabilidade não se diluiu, e que, partindo da pergunta de Gorski (2012) “Which world has changed—the “real” one or the scholarly one?”, o termo mede a atenção dos cientistas sociais à religião e às mudanças que demonstram um ressurgimento da mesma. Assim, a aplicação do termo sobre Durkheim só é possível na atualidade, porque se presenciaram dinamismos na modernidade que proporcionaram uma reconfiguração do panorama religioso. A segunda medida é, abduzindo críticas sobre o autor, o reconhecimento da reciprocidade entre as individualidades e a sociedade.

A organização escolhida para entender a educação moral laica passa pela fragmentação da sua proposta na definição dos termos moral, educação e religião.

2.1.1- A moral, a educação e a religião

Recuando até aos primórdios do ser humano, Durkheim vai encontrar **um elemento relacionado com a natureza da sociedade e do ser humano que é iminentemente social, a moral**. Se, por um lado, a moral está na natureza de uma sociedade, por outro, a moral não está na natureza do ser humano, não surge espontaneamente. A moral pode ser definida como um conjunto de regras que definem a ação, mas que não foram criadas exclusivamente à mercê das necessidades. Tal como a religião, as forças morais aparecem quando as sociedades se formam e, como tal, entende-se que estiveram intimamente unidas na história da civilização. Durkheim não pretende saber quem vem primeiro, mas entende que as religiões são, sem dúvida, criadoras e veiculam morais, nomeadamente sobre um ente superior. A moral é um produto social que varia temporal e geograficamente consoante as necessidades que surgiram, maioritariamente, nas gerações anteriores. Estas gerações passam a moral através de **um elemento chave, a educação**. A moral é um fato social (Weiss, 2010), “maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais” (Durkheim, 2012:38), constituída por dois elementos principais, o dever e o bem. (1) O dever refere-se a um imperativo moral expresso pelas regras, de modo a orientar a ação individual do que pode ou não ser feito. É o melhor estimulante do esforço e vai permitir a dignidade e o cumprimento das condutas. A efetividade do dever está intimamente ligada a como o educador se

empenha na aplicação da autoridade. (2) O bem diz respeito à “desejabilidade da moral, na medida em que a regra deve exprimir um ideal socialmente construído, que mobiliza os afetos dos indivíduos na direção de um horizonte compartilhado.” (Weiss,2010:436). Segundo Durkheim (2001), recorrendo a um abrangente “social”, este termo desconexa tendências etnocêntricas e impossibilita colisões de juízos de valor. A moral para ser transmitida necessita de cumprir estes dois requisitos.

A moral é transmitida através da educação. Segundo Durkheim (2001), a educação é a ação dos adultos sobre as crianças com o objetivo de as preparar para a vida adulta, a sociedade política, através do seu desenvolvimento intelectual, físico e moral. Assim, a educação é entendida como uma socialização da geração jovem. Nesta medida, a educação tem como efeito a integração para o social, **isto é**, a educação responde às necessidades sociais e assegura a comunhão de ideais e sentimentos da coletividade, renovando e perpetuando condições da existência, incluindo a moral. O seu objetivo último é a adaptabilidade da criança a um meio social.

Para colmatar a definição dos termos essenciais da proposta durkheimiana, a religião é entendida como “...um sistema solidário de crenças e de práticas relativas às coisas sagradas, isto é, separadas, interditas, de crenças e práticas que unem em uma mesma comunidade moral chamada Igreja, todos aqueles a que ela aderem” (Durkheim,1968:65). A dimensão prática é o elemento mais importante da religião e é o que confere uma precedência dos ritos em detrimento das ideias sagradas que orientam os indivíduos numa direção, **ou seja**, as **crenças**. A dimensão prática, como consequência do processo de secularização, encontra-se em dissolução e como tal, houve um deslocamento de ênfase da crença para os ritos. Weiss (2017) acrescenta que “A principal consequência desse deslocamento de ênfase da crença para os ritos é que a distinção entre moral laica e moral religiosa fica mais opaca, na medida em que a moral também deve incitar à ação. Além disso, a própria noção de moral compartilha um elemento que é definidor da noção de religião, qual seja, o sagrado, na medida em que o ideal passa a ser considerado o núcleo da moral e este, por sua vez, é considerado como um conjunto de ideias sagradas.” (Weiss,2017:439). Como irei demonstrar mais à

frente (capítulo 2.2.2), foi precisamente este processo de opacidade que o republicanismo português gerou.

Durkheim tentou separar a religião das outras esferas sociais, mas encontrou entraves sobre a moral. A educação moral de Durkheim teria assim de ter alterações não só nas crenças, como ele sugere, mas também na incorporação de rituais “capazes de vincular a sociedade como um todo em torno de valores tais como autonomia da consciência e respeito à pessoa humana, na medida em que a validade da moral não depende apenas de sua coerência lógica, mas pressupõe também adesão afetiva.” (Weiss,2017:440).

2.1.2- A educação moral laica

A partir do olhar sociológico do cruzamento de termos que pareciam até à altura dissociáveis, Durkheim propôs, na esteira de um *ethos* secular crescente, uma educação moral laica.

Essencialmente, a proposta seria uma educação escolar que ensinasse uma moral separada da índole religiosa. Segundo o autor, a moral religiosa teria feito sentido até ao momento em que não era possível racionalizá-la, mas esse momento terminara. Sem a diminuir ou expurgar, mas sem um carácter divino, a educação seria projetada numa **moral racional, laica**. A moral laica é aquela que se apoia exclusivamente em ideias, sentimentos e práticas da razão, Mas “se para racionalizarmos a moral e a educação moral, nos limitarmos a retirar da disciplina moral tudo o que de religioso houver, sem nada substituímos, expor-nos-emos quase que inevitavelmente a retirá-lhe, no mesmo instante, elementos propriamente morais” (Durkheim,2001:85-86). Assim, seria necessário encontrar uma separação exterior, **isto é**, procurar nas concepções religiosas as realidades morais para consumá-las numa natureza própria e exprimi-las numa linguagem racional. De outra maneira, descobrir os substitutos racionais nas noções religiosas que, durante tanto tempo, serviram de veículo às ideias morais essenciais. Tal exploração só se engajaria pela procura das disposições

fundamentais, os estados de espírito que constituem a raiz da vida moral. De que forma se pode conhecer estes constituintes da raiz da vida moral?

Apesar de uma diversidade de deveres particulares, existem características invariáveis que foram possíveis descortinar (1) através da fixação e regularização da ação dos homens e dos pressupostos das predisposições dos indivíduos para viver uma existência regular, uniforme, monótona (2) e da determinação da conduta exterior advinda da autoridade. Durkheim (2001) explicita que o indivíduo deve constituir-se sobre um sentimento de superioridade moral para tendencialmente se submeter às mesmas. É deste segundo que surge a primeira disposição fundamental de qualquer temperamento moral, **ou melhor**, o elemento primordial da moralidade, o espírito da disciplina: “...Toda a disciplina tem um duplo objetivo: conseguir uma certa regularidade na conduta dos indivíduos, e destinar-lhes os fins determinados que, ao mesmo tempo, limitam o seu horizonte.” (Durkheim, 2001:117). Os fins que devemos perseguir são definidos. E para ele, é necessário que, a todo o momento, as nossas aspirações, os nossos sentimentos de toda a ordem, sejam limitados. O papel da disciplina surge com o objetivo de não deixar que a moral se perca no nome ilusório “infinito”. A “...disciplina é, portanto, útil, não só no interesse da sociedade e como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas também no próprio interesse do indivíduo. É através da disciplina que aprendemos essa moderação do desejo sem a qual o homem não conseguiria ser feliz” (Durkheim, 2001:118), mas a disciplina “necessária” não significa que deva ser cega e escravizante. De que forma é possível ter, então, autoridade e disciplina com capacidade de discussão?

Regulando a intensidade da autoridade, **isto é**, para poder reformar a moral e contestá-la é necessário que não seja sentida a autoridade com demasiada intensidade. Daqui surgem dois sentimentos muito diferentes: a necessidade normal de substituir a regulamentação caduca por outra, e a impaciência para com qualquer regulamentação. Este segundo processo torna-se impeditivo à liberdade, **isto é**, a liberdade e a não regulamentação não se conectam porque a liberdade é fruto de regulamentação. Assim,

é sobre a ação das regras morais e sua prática que adquirimos poder de nos dominarmos e regularmos. A liberdade só é possível porque existem regras.

Num reavivar da ideia de que o homem para ser moral tem de estar inserido numa sociedade, surge o segundo elemento da moralidade, a adesão aos grupos sociais. O primeiro destes grupos, apesar de não ser o foco de Durkheim, é a família, mas “...o homem só se completa desde que inserido em sociedades múltiplas, a própria moralidade só se completa desde que nos sintamos solidários com as diversas sociedades nas quais estamos empenhados (família, corporação, associação política, pátria, humanidade)” (Durkheim, 2001:145). Logo, a moralidade pressupõe vinculação a vários grupos sociais.

No sentido prático, a moral necessitava de ser estimulada para passar um testemunho de aptidões e para a entrega e devoção à coletividade. Sendo que a sensibilidade inclina muitas vezes para fins individuais, há necessidade de disciplina. É precisamente nesta medida que Durkheim enaltece a importância do papel dos educadores, nomeadamente, da família e dos professores, e aborda a instituição que estes últimos operam.

2.1.3- A escola

Para que o homem seja um ente moral é necessário que ele se atenha a algo que não seja ele próprio. É este o motivo pelo qual a primeira missão consiste em vincular a criança ao meio envolvente imediato, isto é, à família. É, no entanto, na escola que o indivíduo vai ter “uma aproximação furtiva e inevitável entre sujeitos abrangidos por condições etárias e sociais sensivelmente análogas.” (Durkheim, 2001: 273). Por ser o local que permite a inserção da criança num conjunto de hábitos na vida comum de classe, constitui uma preparação essencial para os sentimentos que são necessários na criança.

Como referi anteriormente, os sentimentos morais no meio escolar são somente possíveis através da disciplina. Esta pode ser definida como o conjunto de deveres a que a criança tem de se sujeitar e praticar, aplicada através de um sistema de regras que

predeterminam o comportamento e permitem o agir e o pensar comum, ou seja, funciona como uma alienação passageira da personalidade. Contudo, o comportamento não deve ser condicionado ao ponto de cobrir a espontaneidade de cada personalidade, a ponto de tornar infértil a criatividade. Weiss (2010) recorda que a escola “deveria criar um tal gosto pelo espírito de associação, que mesmo quando ingressassem no mundo adulto, os indivíduos sentiriam prazer em se associar, reunindo-se em grupos de diversos tipos.” (Weiss,2010:70). Desse modo, a tarefa da escola seria formar novas gerações principalmente para a vida coletiva.

Resumindo, a escola é o meio privilegiado na formação dos indivíduos para a vida adulta. A vivência no meio escolar vai permitir, através da disciplina, da percepção da autoridade moral e de um sistema de penalidades, a disposição para um dos pilares da definição da moral, o dever.

2.1.4- Os professores

Os atores que veiculam, dentro do espaço escolar, a capacidade de uma autoridade para a apreensão da moral são os professores (mestres). Segundo Durkheim (2008), existem três requisitos que o mestre deve cumprir para possuir essa autoridade. O primeiro é que acredite na sua autoridade e a veja como parte da sua missão profissional, porque afinal ele “é o intérprete das grandes ideias morais de seu tempo e do seu país” (Durkheim,2008:155). O segundo é ter decisão de espírito e energia de vontade. E o terceiro é o esforço para a apresentação das regras como imperativo das forças morais e não como uma expressão da sua vontade e é essa atitude “que promoveria o respeito pela legalidade, pela lei impessoal, que deveria ser a base de uma sociedade democrática, na medida em que rompe com o tradicional costume de imputar a origem da regra a alguma divindade ou a alguma pessoa.” (Weiss,2010:61). No fundo, é a sociedade que delineia as ideias e sentimentos que o professor necessita de inculcar nas crianças. Dos professores, serão os de moral que melhor permitirão a criação de um senso de justiça coletivo e auxiliarão as gerações a conciliarem-se com novos ideais e com o futuro. O seu dever é preparar as crianças para as conquistas necessárias, sem transmitir um evangelho moral dos seus antepassados, despertando-

lhes o desejo e ânsia para satisfazer as suas ambições. Os desenvolvimentos dos elementos morais na criança só serão possíveis se, a par do que já foi referido, o professor analisar e respeitar a psicologia da criança. É ela que permitirá conhecer a criança ao ponto de aceder ao seu estado de espírito, apelando a uma paixão justificável pela razão.

Sintetizando, o professor, para efetuar corretamente a sua função, tem de ser visto como uma figura de autoridade e, como tal, tem de adquirir certas competências. Destaco a importância dada aos estados de espírito, seja deste educador como dos seus educandos, porque é principalmente a partir destes que se criará permissibilidade para a concreção moral.

2.1.5- Uma proposta de laicidade moderada

A proposta de educação moral laica de Durkheim é direcionada, nomeadamente, para as alterações das crenças religiosas por crenças morais seculares, mas a produção de uma moral secular só poderia ser efetiva se houvesse também uma compreensão sobre as coisas sagradas e os ritos que as substituiriam, o que não acontece.

Além disso, o autor deixa claro que se nos limitarmos a expurgar a moralidade de todos os conteúdos religiosos mutilá-la-emos. A religião exprime, à sua maneira, numa linguagem simbólica, coisas verdadeiras e estas verdades devem ser projetadas no pensamento laico.

Por isso, tal como Weiss (2017) refere, Durkheim é enquadrado numa proposta de uma laicidade moderada, isto é, de coexistência entre religiões múltiplas e instituições seculares e é precisamente por isto que Durkheim é precursor das teorias pós-seculares. O caso português é exemplo primordial da proposta referida.

No reconhecimento durkheimiano da individualidade e da sua reciprocidade com a sociedade, o autor admite uma (1) necessidade de reconhecer as experiências pessoais para perceber de que forma o social e as regras morais se impõem aos indivíduos— o exemplo mais referido é o das crianças; (2) um consentir que não há

consciência individual que reflita exatamente a consciência comum; (3) um abraçar a premissa de diferentes incorporações das crenças religiosas e da moralidade; (4) um entendimento de que, em última instância, é no reconhecimento da individualidade que há necessidade pelo gosto da vida regular, o gosto pela moderação, o hábito de contenção dos desejos próprios e o sentido do limite normal; (5) e, por último, um reconhecimento da individualidade pela sensibilidade, “faculdade da qual os indivíduos se distinguem uns dos outros” (Durkheim, 2001:174), pois reflete temperamentos pessoais, fins individuais, egoístas, irracionais e imorais.

Para o prosseguimento da minha exposição, resta-me apontar algumas alterações à abordagem durkheimiana para não cairmos em erros na relação com o objeto de estudo. Primeiramente, a abordagem de Durkheim em relação à educação é limitada porque se cinge à geração jovem. Apesar do enquadramento do autor ser para uma aplicabilidade nas escolas, não o refere especificamente na definição do termo, pelo que, aponto que a educação é transversal a todas as gerações. Em segundo lugar, a produção do autor sobre os estados de espírito que constituem a raiz da vida moral baseia-se em possibilidades eurocentradas, **ou melhor**, francocentradas. Apesar da grande influência francesa sobre o caso português, esta premissa necessita de uma constante reflexão crítica sobre a sua aplicabilidade no enquadramento e ensino português. Por último, a índole do autor sobre a existência da liberdade é remetida para as regras, mas a liberdade, em última instância, existe na capacidade de escolha autónoma.

2.2- O caso de Portugal: o deambular de tensões entre Igreja e Estado na educação religiosa escolar e o caso dos seus professores desde o constitucionalismo.

2.2.1- A primeira fase da época liberal

Segundo Torgal e Vargues (1984), “o século XIX é verdadeiramente, pesem embora os resultados relativos da política de ensino, o *século da Instrução Pública*, como é também, para empregar a expressão de António Nóvoa, *O tempo dos professores*” (Torgal & Vargues, 1984:74). Assim, remeto o início da minha análise para o século XIX,

mais precisamente para o pós-revolução liberal de 1820, ou como Serrão (1979) refere, a primeira fase da época liberal portuguesa. Neste capítulo centrar-me-ei em expor as ideologias dos liberais portugueses em cerca de trinta anos, isto é, até ao marco que será esteira do republicanismo, com a “primazia atribuída pela consciência revoltada ao valor da igualdade, postergado pela experiência portuguesa da lenta e difícil instauração de liberdades” (Serrão, 1979:13).

O espírito liberal aparece impulsionado por núcleos de intelectuais influenciados pela revolução francesa, pelo constitucionalismos liberais inglês e americano, uma crescente consciência da cidadania com capacidade de reivindicar o controlo do poder político e um ideal de progresso económico, social e político. Em consonância com estes progressos, vão explorar a oposição ao poderio do monopólio católico português, demonstrando-se anti-congregacionalistas.

Em 1822, nasce o primeiro documento jurídico do constitucionalismo, um texto que regulava os direitos e garantias dos portugueses e a organização política do seu Estado. A primeira constituição da monarquia liberal foi diretamente e indiretamente influenciada por tensões latentes, tais como: a revolução liberal de 24 de agosto de 1820; o propósito de pôr fim ao absolutismo e suas consequências, como o retorno da corte portuguesa; a abolição da inquisição; um crescente anticlericalismo (com atuação a nível económico e político); e a crescentes tensões entre o Estado e a Igreja católica. Apesar de consagrar “princípios inequivocamente liberais, como sejam a democracia representativa, a separação de poderes, a igualdade jurídica dos cidadãos e o reconhecimento de um catálogo de direitos fundamentais” (Machado, 1996:109), a nível religioso pareceu paradoxal. Vigente entre 23 de setembro de 1822 a 2 de junho de 1823 e de 10 de setembro de 1836² a 4 de abril de 1838, estava claramente comprometida com a religião católica, além de comprometer, como um dever, o rei e os cidadãos portugueses. Assim, a par de apontar a religião católica apostólica romana

² Projeto setembrista. Na vertente educativa, este projeto passou por uma “...meta-educação, baseada na crítica e na modelação. Tomaram por princípio orientador o de que a modernização dos sistemas de produção e da administração dos setores públicos e privado passava pelo investimento e pela nacionalização da instrução secundária liceal” (Magalhães, 2010:171).

como religião da nação portuguesa (art.25º), comprometia o regente do reino a jurar fidelidade e venerar a mesma (art.19º e 126º). Apesar disso, “Permite-se contudo aos estrangeiros o exercício particular dos seus respectivos cultos” (art.25º). Logo, “...todo o português que não professar a religião católica, apostólica, romana, falta à lei; se falta à lei, comete um crime, e se comete um crime, deve ser punido” (Serrão,1979:75).

No caso da vertente educativa, há uma tentativa de colmatar, teoricamente e como conviesse, os antecedentes da mesma área. Segundo Joel Serrão (1979), os principais antecedentes são o desprezo da educação pública, a falta de mestres da mocidade, a decadência da Universidade de Coimbra e uma clara parelha com a “irreligião”. Assim, nos estabelecimentos de instrução pública e caridade ensinar-se-ia a mocidade portuguesa de “ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.” (art.237).

A segunda constituição, que vigorou entre julho de 1826 a maio de 1828, agosto 1834 a setembro de 1836 e desde o golpe cabralista, janeiro de 1842, até 1910, e a terceira (constituição setembrista), que vigorou entre 4 de abril de 1838³ até 10 de fevereiro de 1842, mantêm sobre a religião católica os compromissos da primeira. A introdução na constituição de 1826 e reafirmação na de 1838 da proibição de perseguições por motivos religiosos, desde que não ofenda a moral pública (art.145º, alínea 4 e art.11º, respetivamente), remonta-nos para uma tentativa de uma convivência pacífica entre o catolicismo e as minorias religiosas. A nível educativo, é referido pela primeira vez a gratuitidade da instrução pública de todos os cidadãos.

Sobre essa vertente é fulcral acrescentar que “...nenhum dos atos adicionais (de 1852, 1885, 1895-96 e 1907) se refere à educação e instrução pública.” (Torgal e Vargues, 1984:75).

³ Sendo que as escolas de primeiras letras se mantinham adstritas à paróquia como unidade geográfico-instrucional, com a constituição setembrista, “...foram reafirmadas as vias de integração paroquial e de nacionalização, consignado na legislação de Rodrigo da Fonseca Magalhães” (Magalhães, 2010:172).

Na Constituição de 1838, nas garantias e direitos dos portugueses, reafirma-se a gratuidade do ensino e sua liberdade, sempre tendo com conta a conformidade com a lei e os direitos dos demais.

A par das constituições, foram publicados nestes anos diversos Decretos-Lei, isto é, “actos legislativos com força de lei, elaborado pelo governo” (Priberam, 2008-2013), sobre a educação. Os principais apontamentos sobre a educação presentes nos Decretos eram os seguintes:

- Importância e necessidade da instrução pública
- Preocupação do ensino de uma doutrina contrária à religiosa, nomeadamente a católica.
- Abertura de estabelecimentos que permitissem a premissa anterior.
- Facilitação de regulares (professores) ao magistério público e de pessoas que compõe ordens e congregações regulares no ensino da mocidade.

Com clareza os ventos liberais debuxaram a área da educação e em “1836⁴ com a Lei de Passos Manuel e em 1844 com a lei de Costa Cabral⁵ se formulavam intenções claras no sentido de o Estado assumir o combate ao analfabetismo, através da criação de uma rede escolar pública para os ensinos primário e secundário” (Vilaça, 2006:137).

O íntimo interesse manifestado até meados do século XIX pelos problemas do ensino não ficava indiferente ao Rei. Em meados do mesmo século, D. Pedro V, já Rei, referia sobre Portugal o seguinte: “O nosso tirocínio na vida constitucional tem sido longo e difícil mas não devemos perder as esperanças de ver sólidas e sinceramente estabelecidas em Portugal o governo constitucional; mas para isso é preciso instruir um povo e como havíamos de perder essas esperanças se para falar com propriedade ainda não as concebemos?” (Pedro V, 1923: 63).

⁴ Apelava aos pais para aderirem ao princípio da obrigatoriedade escolar.

⁵A reforma Costa Cabral entre vários contributos para a educação, como a integração regional, expôs a obrigatoriedade escolar desde os 7 até aos 15 anos de idade.

Quase meio século se passa e entre uma panóplia de marcos para a educação, a 18 de junho de 1896 acontece, segundo Mendonça (s/d), a grande inovação da organização do ensino: introduziu-se a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar; e alterou-se a organização da estrutura curricular para quatro classes, embora no primeiro ano do século XX, a frequência obrigatória se limitasse apenas à terceira classe. As três primeiras classes contemplavam um currículo de iniciação e a doutrina cristã fazia parte da sua constituição. Na quarta classe, além da sua frequência possuir um caráter facultativo, o seu currículo era mais aprofundado e incluía educação cívica.

Durante todo este percurso o papel dos professores foi-se alterando. Segundo Justino Magalhães (2010), com a mutação semântica de mestre para um oficial, advieram também mudanças simbólicas e técnico profissionais. No final do século XIX, o perfil de professor já era de normalista. A sua formação “evoluiu da aplicação de métodos para a formação pedagógica teórica e prática através da frequência de um curso especializado, ministrado em escolas normais.” (Magalhães, 2010:279). A passagem operou-se principalmente pela especialização de conhecimento possível de administrar, com tudo de bom e de mau que pudesse acarretar. O professor tinha de ser capacitado para experimentar, treinar, organizar, avaliar, motivar, exemplificar, modelar e corrigir os alunos, nomeadamente no desempenho dos exercícios. A cinco anos da viragem de século, o curso Superior de Letras orienta-se também para a formação de professores.

Concluindo, pode-se apontar que os professores se tornaram figuras centrais e essenciais para veicular os objetivos estabelecidos na instrução do século XIX e, como tal, a sua valorização caminhou a par com a da escola.

2.2.2- Republicanismo

A impossibilidade de conjugar a ideia burguesa de liberdade com igualdade levou, segundo Joel Serrão (1979), a dois caminhos. Por um lado, o do liberalismo, apoiado numa organização social através de liberdades individuais e, por outro, a um

agregar de um repensamento da ideia de igualdade, levando a uma “consciência moral dos cidadãos mais esclarecidos ante o baixo e injusto teor de vida da esmagadora maioria da gente portuguesa” (Serrão, 1979:23). A consequência deste segundo caminho derivou noutros dois. O primeiro, em que incidirei, foi a “reforma essencialmente política das instituições pela via do regime republicano” (Serrão, 1979:24) e o outro foi o reconhecimento das “aspirações socialistas”. É sobre a corrente política que, segundo Serrão (1979), continuou a liberdade e as liberdades pelo século fora, em que me foco.

Amiúde e nos antípodas do pensamento republicano, segundo José Félix Henrique Nogueiras⁶ (Serrão, 1979) na sua síntese do credo político e social, almejava-se que em Portugal houvesse uma emancipação da monarquia, que cessassem as lutas pela liberdade e que ela se tornasse um dado adquirido, num governo do Estado feito pelo povo para o povo, sobre o nome de República. No fundo, e de acordo com Teixeira Fernandes (2007), o republicanismo era um “movimento de pensamento e de ação que concebe e defende o regime republicano como o sistema mais consentâneo com a democracia. Trata-se de um conceito polissémico, em que convergem diversas correntes de ideias, e de uma atividade em que se envolvem diferentes formações sociais.” (Fernandes, 2007:126).

A principal justificação para o foco republicano nesta exposição é veiculada pela apreciação que os mesmos tinham sobre a configuração escolar. Através de crenças e políticas, a escola torna-se um território de disputa com a Igreja e um dos veículos mais importantes para a transformação social. Tendo isto em conta, cabe-me a missão de explicar as principais “lutas” comuns. No fundo, segundo Catroga (1991), o republicanismo tinha uma raiz humanista e defendia os direitos individuais num horizonte de sociabilidade cívica. Além disso traduzia, como já referi, um combate aos

⁶ Um dos precursores do republicanismo e um homem esperançoso no conciliar da democracia e religião, não desejando romper com o cristianismo e nem sequer com o catolicismo” (Catroga, 1991:323).

valores monárquicos de resistência à penetração capitalista na economia, política e cultura e às ideias democráticas.

Ser republicano extrapolava o ideal político. Incluía todo um conjunto de valores morais, ideários sociais e visões espirituais próprias. Apesar da diversidade interna de crenças e opiniões, comumente tinham uma concepção evolucionista. O progresso e a emancipação (possível através da libertação do despotismo religioso, nomeadamente católico), influenciados pelo positivismo, iluminismo e darwinismo social, reificavam interesses comuns, sendo a ciência o veículo que possibilitava a ação questionadora e consequentemente revolucionária. Alicerçados nos ideais da revolução francesa, “liberdade, igualdade, fraternidade”, extrapolam a liberdade para uma tendência secular, isto é, “passava pela Morte do Deus transcendente e pela extinção dos princípios metafísicos para, em seu lugar, emergir o homem, entidade a quem a ciência possibilitaria concretizar, finalmente, o velho sonho humanista e prometeico - ser Deus na terra” (Catroga, 1991:212). Este pensamento não esteve sempre presente nos republicanos, mas foi amplamente criticado pelas decisões de Pio IX, nomeadamente, pelo *Syllabus*, resposta às *ameaças da modernidade* (1864), e do Concílio Vaticano I (1870), que atribui infabilidade papal e a necessária posição de embate com a razão. Em última instância, o efeito do Concílio em Portugal foi deitar abaixo a fórmula “Igreja livre estado livre”, defendida pelos católicos liberais. Assim, uma parte substancial da luta republicana sobre a religião vai-se operar sobre leis morais, propondo uma moral social republicana. A fé em Deus seria substituída pela perfetibilidade humana, os valores religiosos seriam substituídos por uma moral baseada na solidariedade e no altruísmo, mais precisamente no atenuar, através da ciência e da história, do egoísmo e do individualismo extremo. Assim, “o republicanismo invocava uma ética secularizada, justificadora de uma moral sem Deus” (Catroga, 1991:225).

A necessidade republicana de controlar a vida pública e de incutir uma “moral republicana” só seria possível através da ligação entre educação e política. É possível afirmar que em certa medida, no projeto republicano, elas se sobrepõem tornando-se indissociáveis, isto é, a política republicana só viveria com o concretizar de uma missão

educativa e a educação só poderia crescer através da política. Este pano de fundo vai propiciar a proposta da sua autonomização sobre os fundamentos teológicos, o laicismo. O laicismo, apesar de ter pontos de contacto com monárquicos anticlericais, anarquistas e socialistas, “...somente o republicanismo o articulou com um programa político e cultural, e conseguiu captar alguns apoios significativos em certos setores da opinião pública.” (Catroga, 1991:253).

A proposta dos republicanos de separação das Igrejas do Estado aparece como produto formado por fermento liberal. O anti congregacionismo, o anticlericalismo e o choque cultural que não acompanhou a modernidade levedaram em condições propícias para a luta republicana. Assim, “nos princípios do século XX, foram os republicanos que melhor souberam propagandear as críticas ao clero e à Igreja, articulando-as com ataques à exploração social e, sobretudo, à opressão política e ao obscurantismo intelectual” (Catroga, 1991:331). Com a república dá-se a completa laicização do Estado, mas “não respeita o princípio da laicidade. Pretende introduzir igualmente a secularização da Igreja, reduzindo-lhes a sua força e subordinando-as ao Estado” (Fernandes, 2007:192). Assim, na república, os termos laicidade e secularização eram comumente usados como sinónimos. A laicidade foi traduzida essencialmente numa vontade de secularizar o catolicismo. Porém, “se toda a laicidade é uma secularização, nem toda a secularização é uma laicidade” (Catroga, 2004, p.91). A laicidade remete para um processo de secularização social, como explicarei mais adiante.

Segundo Catroga (1988), a estratégia laica em Portugal, espelhada nos objetivos da manifestação anticlerical de 2 de agosto de 1909, passou em grande parte pelas seguintes lutas: registo civil obrigatório feito por funcionários civis e não do clero; abolição dos juramentos religiosos, como os observados nas constituições anteriores, em atos civis; promulgação da lei do divórcio; revogação do Decreto-Lei de 18 de abril de 1901 e do Decreto de 24 dezembro de 1901, sobre reorganização e reforma da Universidade de Coimbra e da Lei de 21 de Julho de 1899, que favorecia o clero romano tendo como justificativa os benefícios eclesiásticos; o cumprimento das leis da expulsão

dos jesuítas, da proibição de frade, dissolução das ordens religiosas e expulsão das irmãs de caridade; secularização dos cemitérios; e revogação da lei episcopal de regalias de serviços não encomendados.

Resumindo, e como António Teixeira Fernandes (2007) alega, existia um clima de tensão entre duas instituições fragilizadas no século XIX e inícios do século XX, a Igreja e o Estado. A queda da monarquia, a falta de autonomia, o crescimento da sociedade civil e a defesa de valores conservadores (também associados a um papado, politizado, que tentava restaurar a ordem tradicional, numa luta contra a modernidade) vão marcar a decadência da Igreja. Como Fernandes (2007) referia, “... o estado começou por ser sacral... Passou pouco a pouco a ser confessional [...] dando legitimidade à Igreja, oferece-lhe o braço secular para fazer respeitar as prescrições morais.” (Fernandes, 2007:108). Apesar de ainda não haver pluralismo, o Estado começava a deixar de se identificar com uma religião em particular. Tolerando as outras, ia-se dissociando do Catolicismo. A nível social, o sucesso da laicidade e de uma nova moral tentava ser protagonizado por uma minoria vanguardista que, com armas munidas de propaganda e de reformulações na educação, atuava quase exclusivamente nas cidades e estratos mais alfabetizados. Progressivamente, a “religião na vida social” torna-se uma interjeição central.

No caso da educação escolar, era vista como essencial para a modernização da sociedade porque “ao transformar a criança em metáfora de futuro, subverteu escalas de valores sociais fortemente estabelecidos. Se, até então, nas dimensões política e social, se valorizava a ancestralidade, os mais velhos, a experiência e a tradição, esta subversão de valores faz com que, aos poucos, sejam cada vez mais privilegiados os descendentes, a juventude, o novo e, enfim, as promessas de futuro” (Pintassilgo, 2013:18). A ação republicana na educação aparece também pela fundação de centros republicanos com predominância pedagógica e “até ao final a monarquia chegaram a ser criados 160 centros sendo quase a metade nas cidades de Lisboa e Porto” (Proença in Pintassilgo, 2013:17).

Entre críticas fervorosas e ataques à educação, a missão dos republicanos para a educação passava, segundo Velhinho Correia (1908), por educar o povo, reformar o ensino superior, nomeadamente, de cima para baixo, **isto é**, organizando uma elite para a nação portuguesa, lutar contra o analfabetismo, mudar os planos de ensino (através de bons métodos de ensino e organização para as ciências naturais) e melhorar as condições materiais, científicas e morais dos professores. Desde cedo, nos programas dos movimentos republicanos, ainda antes das referências à laicidade nos mesmos, se exigia a obrigatoriedade, gratuidade e desvinculação do ensino da religião (Catroga, 1991: 393). A alçada de uma escola, mais do que neutra, laica, foi confundida com o ateísmo e fez os setores católicos defenderem o termo “neutral”. A escola neutra seria aquela que procurava separar a educação da religião, aceitando a livre existência das crenças e dos cultos religiosos e a escola laica, extrapolando o seu significado do francês, “caractère de ce qui indépendant de toute religion” (Cambridge Dictionary, 2016), caracteriza-se por um papel ativo e interventivo para uma extinção das crenças religiosas, especialmente católicas,⁷ restringindo a difusão de práticas através de um militantismo.

Após o percurso evolutivo pelo século XIX, e nos anos anteriores à queda da monarquia, os professores gozavam de uma função valorizada e enaltecida. Segundo Catroga (1991), agregado ao enaltecimento da sua função e a fatores ideológicos, as promessas de melhoria de condições materiais iam republicanizando os docentes. Os professores foram assim vistos como veículos primordiais de uma moralidade passível de ser controlada, como agentes de um projeto republicano nacionalizador, e como tal geradores, também, de ressentimentos e conflitos com párocos e famílias católicas.

A 2 de outubro de 1910, o Partido republicano português organiza uma revolução que culminaria, no 5 de outubro de 1910, na implementação da república. O governo provisório, constituído por membros do PRP, em funções até à constituição de 24 de agosto de 1911, decreta o Diário do Governo. Nesse é emitida pelo Ministério do Interior da Direção Geral da Instrução Primária a extinção “nas escolas primárias e

⁷ Na opinião de muitos pensadores europeus, o maior inimigo à liberdade era o catolicismo e não o cristianismo. Velhinho correia (1907) dá o exemplo do discurso de Emilio Leveye, “O christianismo é favorável à liberdade. O catholicismo é o seu inimigo mortal”.

normas primárias o ensino da doutrina cristã” (Diário do Governo 16, 1910:153). E em dezembro do mesmo ano, os membros das associações religiosas não poderiam exercer o ensino ou intervir na educação como professores, empregados, diretores ou administradores de qualquer estabelecimento de ensino em Portugal. No decorrer de funções, em 29 março de 1911, a Direção Geral de Instrução Primária promulga o Decreto sobre o ensino primário. O mesmo, adornado pelo republicanismo e por um discurso de empoderamento da instrução no ser humano, particularmente nas crianças, reformula o ensino primário. Descentralizando a gestão escolar, entregando às câmaras municipais as regalias administrativas do ensino primário, referia a especificidade das disciplinas, competências e formação, especificava condições da administração do espaço escolar e da fiscalização, e sublinhava a obrigatoriedade (entre sete e catorze anos) e a liberdade de ensino.

Na constituição de 1911 (4ª constituição portuguesa) são agregados todos os graus de ensino, e perante fiscalização do Estado, independentemente do estabelecimento, houve neutralidade em matéria religiosa.

Recuando uns meses antes da constituição de 21 agosto de 1911, em 20 de abril do mesmo ano publica-se a Lei de separação do Estado das Igrejas. Amplamente influenciado pelo Brasil, que teve a mesma a 24 de fevereiro de 1891, pela França, de 9 de dezembro de 1905, e espelhando os ideais republicanos, nomeadamente anticlericais, a lei seria contra a Igreja e não contra a religião. Tendo em conta esta implicação, a lei garantia a liberdade de consciência a todos os cidadãos (Art.1º) e a separação da Igreja católica apostólica romana do Estado. Assim, segundo a mesma, as “...confissões religiosas são igualmente autorizadas, como legítimas se se regerem pelo direito português e não ofendam a moral pública” (art.1º,1911), tornando-se assim amplamente importante para possibilitar a disseminação das minorias religiosas presentes em território nacional. Esta lei é escassa nas referências à educação, muito menos à religiosa (já suprimida no Diário do Governo nº16/1910 e no Diário do Governo

73/1911⁸), mas não deixam de ser interessantes os apontamentos, justificados pela elevada preocupação do republicanismo na formação dos indivíduos, nos Art.6º e Art.90º, sobre as aplicações de encargos culturais e dos edifícios e objetos até agora aplicados ao culto público católico (Art.90º) para assistência e beneficência, ou à educação e instrução (Art.6º e 90º). Friso que tanto a lei de separação, como Constituição de 1911, não proibiam expressamente o ensino religioso nas escolas privadas. De forma ainda mais restrita, e segundo Moura (2004), no Ofício da Direção Geral dos Eclesiásticos, a 11 de abril de 1912, apresentava-se um parecer segundo o qual o ensino da religião considerava-se culto para todos os efeitos, não podendo, por isso, exercer-se fora dos lugares apropriados.

A necessidade de reunir as disposições legais pós-constituição do primeiro quadrante do século XX resultou nos Decretos nº2387 de 12-05-1916 (reforma do ensino primário e normal), nº3091 de 17-04-1917 (regulamenta o ensino secundário) e o nº 6203 de 17-03-1919 (regulamento do ensino primário e das escolas superiores primárias). É neste último que é estabelecido em programa, semelhante à proposta de Durkheim (2001), o que os republicanos acesamente defendiam, uma disciplina de educação que à semelhança da moral religiosa transmitisse uma moral unificante, coesa, solidária e do bem, mas laica. Segundo Catroga (1991), dando continuidade às lições de civismo que vinham da monarquia, mas com uma vertente patriótica mais acentuada, incentiva-se a educação cívica nas escolas primárias. A instrução moral e cívica era ministrada juntamente com história e os textos de educação cívica eram como o “catecismo republicano”. O programa era baseado em noções políticas, de sociabilidade e de história, sempre enaltecidos pela pátria e por preceitos para a felicidade, com destaque para a liberdade, a justiça e a solidariedade.

2.2.3- Estado Novo

Depois de um período controverso numa sociedade maioritariamente católica, as perseguições vão-se esmorecendo. Segundo Teixeira Fernandes (2001), é a partir de

⁸ Referia-se “A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê à criança no recanto do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem a ver com isso.” (Diário do Governo nº 73, 1911:1342).

1917, com a aproximação do Sidonismo e com Fátima como afirmação pública da Igreja que as tensões entre as instituições Estado e Igreja se vão suavizando. O Estado continuava a tentar formar uma moral secular e a religião maioritária do povo tentava fazer jus à sua etimologia, uma Igreja para todos, universal (do grego "katholikos"- uma Igreja universal). A entrada de Portugal na primeira guerra mundial vai ser um marco decisivo para as mutações em todas as esferas do social. A partir do final da guerra, a nível político e financeiro, instala-se uma crise sem precedentes. Vai ser o ponto de partida para um descalabro da popularidade dos democráticos e de Affonso Costa, “fantasma do partido republicano português”⁹, que, afinal de contas, formulou uma manifestação suicida sobre nome republicano. E “...tudo vai correr mal: para os desígnios da política externa, para a sorte das armas, para as condições de vida das pessoas, para a economia do país, para as finanças públicas e para o destino da própria república...” (Rosas, 2018:118). Ademais, vai haver rutura com o movimento operário, que, segundo Fernando Rosas (2018), era o sustentáculo do republicanismo nas cidades, seu centro de ação maioritário.

A nível religioso, segundo Luís Miguel Silva (2018), a guerra assinalou um impulso religioso marcante na vida dos Portugueses. O mesmo refere (2018) que “Aqueles que achavam ter uma fé absoluta em Deus viram-na seriamente abalada e reconfigurada. Do mesmo modo, aqueles cujas convicções assentavam num mundo onde a Divindade não existia ou era relegada para um plano secundário foram também eles tocados pelas mais diversas experiências de fé ou pelos fenómenos religiosos a que assistiram” (Silva, 2018:134). Em 1918, a guerra termina e “Deus parecia estar mais próximo dos homens” (Silva, 2018:134).

Apesar de influente, a questão religiosa vai além dos “impulsos de fé” da primeira guerra. É sobretudo pela lei da separação de 1911 e pelas perseguições a bispos e padres que se tinha criado uma ofensiva à espera de uma retaliação. As

⁹ Referido por Bruno Reis na obra de Amaral (2011) *Outubro, a revolução republicana em Portugal (1910-1926)*, significava que apesar de ausente em Paris, Affonso costa, ficou visto como um líder de chefia incontestável, ao ponto de criar divisões e instabilidades no partido dominante do regime e consequentemente na I república.

medidas sidonistas¹⁰ e as tentativas de estabelecimento de relações pacíficas entre a Igreja e os Estados, por Pio XI, mas já com tentativas de Leão XIII, agregadas à conciliação eficaz da Igreja no mundo rural contra a república, segundo a terminologia de Fernando Rosas (2018), “fere de morte o regime”. Nos anos 20, segundo Maria Proença (2011:149), os debates em torno da questão religiosa voltam-se para discussões sobre o culto público e para as missões civilizadoras, também religiosas, nas colónias.

No fundo, a república ia-se enfraquecendo e foi-se tornando, perante um país em contínua crise económica, social e política, insustentável. À medida que se foi enfraquecendo, o poder político perde vigor de combate e a Igreja passa ao ataque.

É sobre todas estas medidas que Teixeira Fernandes (2001) refere, “Neste desgoverno da república, em fins de 1925, o remédio da ditadura já encontrava toda a gente preparada para o engolir. Toda a gente se resignara porque já não havia democratas.” (Fernandes, 2001:21)

A primeira república cai e dá-se início, a 28 de maio de 1926, à ditadura militar. A partir desta data, as relações entre a Igreja e o Estado melhoraram e o reboiço do século XIX e do primeiro quartel do século XX não voltará. Apesar disso, a Igreja ainda experienciava perseguições e é em Salazar que se ansiavam novas relações com o Estado. Salazar apresenta-se como militante católico (hostes católicas da Universidade de Coimbra) e como tal torna-se uma figura favorável à introdução de um comando fiel à Igreja no interior do sistema político. Era certo que Oliveira Salazar trazia novos ventos para a relação com a Igreja¹¹. Nesta mesma altura, “A própria intelectualidade do país tornava-se favorável. Muitos dos intelectuais que a haviam atacado duramente tendem

¹⁰ Governo de Sidónio Pais inicia nova época de relações com a Igreja: Anula as penas aplicadas ao bispo do Porto, patriarca de Lisboa, ao arcebispo de Braga e ao bispo de Évora; “revoga a interdição de residência e proibição de celebrar cultos nos edifícios do Estado, e estendia aos sacerdotes, acusados em processo disciplinar, as mesmas garantias de defesa, concebidas aos funcionários públicos.” (Proença, 2011:86). A par destas medidas, vai reatar relações com a Santa Sé.

¹¹ Apesar da boa relação, segundo Braga da Cruz (1998), a situação em Portugal, pós segunda guerra mundial, vai experienciar também um distanciamento de muitos católicos. E adiantando refere que “A partir de finais de cinquenta, com a campanha eleitoral do general Humberto Delgado, entra-se numa época de clara cisão entre os católicos, a qual será agravada com a guerra colonial e perdurará até à instauração da Democracia em 1974.” (Cruz, 1998).

a converter-se em números consideráveis” (Fernandes, 2001:17). É também a partir desta altura que, segundo Oliveira Marques (1996), a maçonaria, um dos grandes opositores da Igreja Católica, está sob ameaça e é perseguida.

O Decreto de 9 de junho de 1926 dissolveu o Congresso da República, teoricamente, deixando de vigorar a Constituição de 1911, mas que na prática se manteve até à promulgação da Constituição de 1933, já com Salazar na chefia do Governo. A constituição de 1933 que consagra o Estado Novo vai ser uma parte importante para a continuidade das mutações do fenómeno religioso, nomeadamente através do retorno de estatuto e influência sobre certas instituições, como a escola, por parte da Igreja católica. Com similitudes com a constituição anterior, mantém a liberdade e inviolabilidade das crenças, das práticas religiosas e do ensino (Art.43º). Mas a Lei nº1910, de 23 de maio de 1935, passa a incluir as orientações pelos princípios da doutrina e moral cristã o que “veio ter implicações de ordem prática, desde logo no ensino público que, de independente de qualquer culto religioso, passou a orientar-se pelos princípios atrás referidos...” (Vilaça,2006:144).¹²

A religião católica, apesar de já não ser religião do Estado, recuperava progressivamente o seu domínio em diversas frentes como no caso do ensino. A relação convival com um Estado soberano, mas reconhecedor do valor social da religião católica, proporcionou que em 7 de maio de 1940, se criasse a Concordata entre a Santa Sé e Portugal. Através da Concordata “o estado concede à igreja o estatuto jurídico de direito internacional; assegura a sua liberdade de organização interna - aqui incluídos o reconhecimento de posse dos seus bens e o direito de recolher coletas junto dos fiéis -; estabelece isenções fiscais para o clero e para a propriedade da igreja; garante aos eclesiásticos proteção semelhante à convencionada para as autoridades públicas e reconhece os efeitos civis do casamento católico.” (Vilaça,2006:144-145). De mais a mais, a Igreja católica adquire livre exercício da sua autoridade de ordem e jurisdição,

¹² A orientação católica era tão clara que no ano seguinte, por via da Lei de Bases da organização do Ministério da Educação Nacional, foi promulgado: “Em todas as escolas públicas de ensino primário, infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã, determinada pela Constituição” (Lei 1:941,1936:413).

incluindo nas escolas. Se privadas, podem ser livremente ministradas pela Autoridade eclesiástica ou pelos seus encarregados (art.20º). No caso de serem públicas, além de serem financiadas obrigatoriamente pelo Estado, o ensino será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristã tradicionais do país, nos casos em que não tenha havido pedido de isenção. Para o ensino da religião católica, o texto deverá ser aprovado pela Autoridade eclesiástica e os professores serão nomeados pelo Estado de acordo com a mesma autoridade (art.21º).

O ensino da religião católica era ministrado, segundo o Decreto-Lei nº27:085 de 14 de outubro, artigo 43º de 1936, por compêndios de educação moral e cívica. Em cumprimento com o artigo 21º da Concordata de 1940, os compêndios nas suas capas referiam que eram organizados de acordo com os programas da altura e aprovados pela autoridade eclesiástica. Os conteúdos dos compêndios veiculavam o interesse de duas instituições: do Estado e da Igreja católica. No caso do Estado, as virtudes morais, os limites impostos e a instrução da Mocidade Portuguesa¹³ iam mantendo a ordem, garantindo o controlo social e a devoção à Pátria. No caso da religião, o extenso programa de moral cristã baseada “na autoridade do legislador supremo, que é Deus” (Correia, 1938:7) ia gerando devoção. Em ambos os casos, era notória a veiculação de uma doutrina política e religiosa e “nos compêndios da época não há lugar para a dúvida, para o debate, ou para a discussão, apenas para a obediência, procurando reproduzir a fé, em vista a conseguir-se uma uniformização social e religiosa.” (Lopes, 1973:127).

A disciplina de Religião e Moral vai aparecendo, pela Concordata de 1940 (artigo 21º), progressivamente nos liceus. Será em 1947, no estatuto do ensino liceal, promulgado pelo Decreto-Lei nº 36508, de 17-09 do mesmo ano, artigo 343º, que serão referidas pela primeira vez sessões de Religião e Moral. No ano seguinte, no Decreto nº37112, de 22-10 de 1948, é já aprovado o programa das disciplinas liceais, incluindo Religião e Moral. Nas normas gerais é referido o seguinte: “Não pode, com efeito, empreender-se verdadeira obra educativa, mormente em país de tradição católica (e o

¹³ A instrução da “organização patriótica da juventude” - mocidade portuguesa- fazia parte do programa dos compêndios para todos os anos. No VI ano do liceu é acrescentada como complemento de formação a instrução da legião portuguesa.

último recenseamento veio provar que quase todo o povo português lhe permanece fiel), sem pôr como base dela o ensino da Religião e Moral. Só o tentá-la, abstraindo deste ensino, falseava a ofensiva e consciência religiosa da quasi totalidade do País, instituindo um laicismo que é a negação prática de Deus, de Cristo e da Igreja, na explicação da origem e fim do homem e na fundamentação do sentido e valores da vida” (Decreto nº37112, 1948:1175).

No caso dos professores que lecionavam esta disciplina era exigida a missão de ensinar e desenvolver as competências humanas e fomentar a colaboração das crianças, nomeadamente sobre o ideal cristão. O corpo docente desta disciplina, apesar de uma ilusória valorização, vivia numa situação profissional precária e dependiam da nomeação anual. O programa de Religião e Moral é atualizado com o Decreto-Lei nº 42994 de 28-05-1960¹⁴, mas a convergência de esforços para a formação espiritual católica mantém-se.

No ano seguinte, inicia-se o Concílio Vaticano II. Segundo Helena Vilaça (2006), “as reformas desencadeadas, seja do ponto de vista litúrgico e cultural, seja no plano organizacional interno e na promoção da abertura a outras confissões, que colocaram a expressão diálogo ecuménico na ordem do dia, entram em choque com a estrutura tradicional da igreja católica” (Vilaça,2006:147). Se em certa medida isto é verdade, as evidências sobre a educação confluíam com as do país. Segundo o *Gravissimum Educationis* (1962), a educação é valorizada principalmente sobre três medidas: a formação (física, intelectual e moral), as mesmas que Durkheim (2001) destacava, mas neste caso, nomeadamente de cariz católico¹⁵; os educadores escolares; e as escolas, único meio que “cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar rectamente, introduz no património cultural adquirido pelas

¹⁴ Os mesmos programas são mandados aplicar nas províncias ultramarinas com a portaria nº 20380 de 19-02-1964 e nas escolas de habilitação de professores das mesmas províncias, na portaria nº490/70, de 3-10-1970.

¹⁵ “...crianças e os adolescentes têm direito de serem estimulados a estimar rectamente os valores morais e a abraçá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar Deus mais perfeitamente. Por isso, pede insistentemente a todos os que governam os povos ou orientam a educação, para que providenciem que a juventude nunca seja privada deste sagrado direito.” (*Gravissimum Educationis*, 1962).

gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua;" (*Gravissimum Educationis*, 1962).

A Constituição foi revista pela última vez antes da democracia em 1971. A influência do concílio agregado à "aceitação do episcopado português" (Fontes, 2002:325) derivou na promulgação das bases relativas à liberdade religiosa (Lei n.º 4/7, 1971). De forma ambígua, segundo a Lei 3/71, Art.46º e 5/71- base VII nº1, a religião apostólica romana continua a ser considerada como religião tradicional da nação portuguesa. Claramente os valores dos Censos de 1960, últimos até essa data, com 97,9% da população ainda católica, constituíam um bom argumento. Além disso, o ensino ministrado pelo Estado continuou a ser orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País.

Concluindo, a educação no Estado Novo foi reflexo de um projeto nacionalista baseado na trilogia Deus, pátria e família e no controlo moral, educativo e simbólico da Igreja católica. Desde a educação moral e cívica, doutrinada pelo catolicismo, às aulas de Religião e Moral, a subordinação aos ditames da Igreja católica, constantemente evidenciadas pelos manuais e exigências aos docentes, foi sempre clara. Segundo Beltrão e Nascimento (2000), na época, as "escolas, tal como os portugueses, vivem um isolamento, ainda que artificial, de que nem se apercebem, obedientes e submissos numa ordem instituída, indiscutida e indiscutível" (Beltrão; Nascimento, 2000:22)

2.2.4- Democracia

A 25 de Abril de 1974 dá-se a revolução dos cravos e "A República Portuguesa é um Estado democrático" (Decreto de aprovação da constituição- versão inicial, art. 2º, 1976).

A evolução da educação escolar até esta época foi caracterizada por lutas ideológicas altamente politizadas e não muito diversificadas dentro dos regimes. No entanto, na democracia, segundo José Alberto Correia (1999), as manifestações sobre as transformações produzidas no campo educativo em Portugal, depois de abril de 1974,

são sobre os discursos educativos. Além de terem tido um papel estruturante num determinado contexto histórico, também contribuíram para legitimar decisões educativas e modalidades de exprimirem oposições e decisões. A importância de percebermos estas ideologias ultrapassa uma análise diacrónica da educação. Primeiramente, expor ideologias é expor parte de ideais-tipo, isto é, de “modelos conceptuais ou analíticos que podem ser usados para compreender o mundo” (Giddens, 2013:18), e de discursos disseminados de atores sociais, incluindo educadores. Segundo, as ideologias, apesar de não serem materializadas, têm implicações no exercício das funções educativas. Em terceiro, as ideologias, por muito dispersas que sejam, têm de permitir uma atuação para um objetivo comum juridicamente definido.

Para Correia (1999), as contextualizações ideológicas dos discursos educativos, nesta época, eram de quatro tipos divergentes, mas coexistentes. A primeira é a democratizante, a segunda a democrática, a terceira a da modernização e por fim a da inclusão. A primeira e a segunda vão estar vinculadas fortemente à problemática da construção e consolidação da democracia no espaço escolar. Enquanto no primeiro discurso, o princípio regulador é a comunidade, os saberes têm interesse emancipatório e a coesão social dar-se-á por transformações e construção do social, no segundo os saberes têm interesse na universalidade e neutralidade axiológica e a coesão social dar-se-á por uma integração do social somente possível através da ordem jurídica e regulação do estado. No caso da ideologia da modernização, que surge nos anos 80 e a da inclusão, nos anos 90, “ênfatiza-se a utilidade instrumental como princípio de legitimação dos saberes escolares” (Correia, 1999:108). Em ambas está implícita uma crítica à eficácia educativa que as outras ideologias defendiam. A primeira, da modernização, defende uma diluição da intervenção do Estado na educação em prol das empresas e onde a educação é descrita “através de uma semântica importada de um mundo industrial empreendedor e modernizado onde sobressaem noções como flexibilidade, qualidade e autonomia e a afirmação de propósitos de assegurar uma educação útil, isto é, uma educação cujo fim supremo é a satisfação das necessidades, dos interesses e das motivações dos seus clientes.” (Correia, 1999:107). A da inclusão também defende o que identifiquei na da modernização, mas atribui maior importância

à flexibilização curricular e à utilidade dos saberes sem prejuízo da utilidade económica. Além disso, esta ideologia associa-se a “uma cultura de tolerância, com uma cultura do consentimento da diferença e da diversidade que tende a dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social” (Correia, 1999:108). Independentemente das ideologias educativas referidas, os trabalhos feitos pelos professores de Educação Moral Religiosa acompanhavam principalmente as ideologias, as premissas e transformações do próprio catolicismo. Pelo objetivo desta investigação e a complexidade e amplitude do universo ideológico, é somente possível inferir que a moral católica na democracia confluiu e ainda conflui com a caracterização da ideologia da inclusão.

Parece ser possível inferir que a Educação Moral e Religiosa vai além de ideologias educativas e que aparece como consequência de processos mais amplos, fortemente influenciados pelo peso da Igreja como instituição na sociedade portuguesa. Adquire assim particularidades só possíveis de entender através de uma análise diacrónico-jurídica e sociológica da disciplina.

O primeiro documento democrático que tem em conta a situação da educação religiosa nas escolas públicas é de 15 fevereiro de 1975 e é um protocolo adicional da Concordata que revê e confirma os artigos 20º e 21º sobre a religião moral nas escolas públicas, continuando assim em vigor. A ciência moral e religiosa vai ser exercida até 1983, quando, por força do Decreto-Lei nº 323/83, aparece nas escolas públicas a disciplina de Religião e Moral Católica.

No ano seguinte, a 25 de abril 1976, a primeira constituição democrática é promulgada. Segundo Helena Vilaça (2006), “o modelo constitucional irá, deste modo, rejeitar as experiências anteriores, sejam elas de união político-confessional, submetida à concepção de uma verdade objetiva e a um discurso teológico; sejam de separação no quadro republicanismo laicista (anti-clerical onde o princípio de *libertas ecclesiae* permaneceu sob formato não teológico); sejam ainda, de ambiguidade e uma separação combinada com uma união simbólica segundo o qual o poder político procuraria bases de auto-legitimação” (Vilaça, 2006:194). No âmago da análise, a vertente religiosa

conjuga-se constantemente com a liberdade. No plano individual, a liberdade encontra-se na consciência, na religião, e na organização e exercício das funções de culto. No plano coletivo, a mesma é garantida no “ensino de qualquer religião no âmbito da respetiva confissão” (art. 41º), na proibição de propaganda de crenças religiosas na educação e na afirmação, contrariamente à constituição de 1933, “o ensino público não será confessional” (art. 43º). Sublinho, também, as referências à exclusão de fator religioso no direito no trabalho, no funcionamento de associações sindicais e nos partidos políticos.

Como já referi, a lecionação da disciplina de Religião e Moral Católicas vai ser regulamentada oito anos depois no Decreto-Lei nº 323/83 de 05-07. A justificativa de uma representatividade católica acima dos 80%, segundo os censos de 1981, leva a que seja ministrado o artigo 2º número um e o artigo 3º número um. Respetivamente, “...ministrar-se-á o ensino da Religião e Moral Católicas nas escolas primárias, preparatórias e secundárias públicas aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não declararem expressamente desejo em contrário” (art. 2º) e “A disciplina de Religião e Moral católica faz parte do currículo escolar normal nas escolas públicas a que se refere o presente diploma” (art. 3º). A orientação do ensino é exclusivamente atribuída à Igreja católica, mas o método de avaliação¹⁶, as condições de ensino, a revisão programática da disciplina e a elaboração dos manuais, tal como as outras disciplinas ministradas, têm de ser regidas pelas regras e aprovação do ministério. No caso dos professores, “...serão contratados ou nomeados mediante proposta da autoridade eclesiástica competente, de acordo com a legislação em vigor sobre habilitações” (art.5º) e “...fazem parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino em que prestam serviço, gozando dos direitos e deveres inerentes à sua função docente” (art.5º). No caso das escolas de formação de docentes para os quadros de educação pré-escolar e do ensino básico a disciplina, facultativa, seria igualmente assegurada.

¹⁶ “...não podendo, contudo, em caso algum dessa avaliação resultar qualquer efeito negativo sobre a transição de ano.” (Art.3º- nº3, 1983).

A 14 de Outubro de 1986, o sistema educativo, conjunto de meios que concretizam o direito à educação, é redefinido através da *Lei de bases do sistema educativo* (nº46/86). É assim expresso na formação ao nível da personalidade, das relações sociais e do envolvimento democrático. O funcionamento do mesmo engloba estruturas e ações de instituições públicas, particulares e cooperativas com atuação na totalidade do território português. Os princípios no sistema evidenciam **o que anteriormente, já constitucionalizado, se garantia: a liberdade no ensino, a educação neutra axiológica e a não confessionalidade do ensino público.** Sobre os princípios organizativos, realço o artigo 3º, ponto a) “Contribuir para a defesa da identidade nacional”, influenciada por uma moral e representatividade católica; e o c) “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”. Segundo o artigo 47º, a formação moral continua a englobar o ensino moral e da religião católica, de forma laica e não confessional, nos currículos do ensino básico e secundário. **Isto é,** não deve incitar à conversão ou perpetuação das crenças dessa confissão.

Em 1988 é definida no Diário da República nº187 de 13 de agosto a habilitação necessária dos educadores de EMRC para os ensinos preparatório e secundário. Aplicável a partir do ano letivo de 1988-1989, as habilitações necessárias são a licenciatura em “Teologia pela Universidade Católica Portuguesa ou universidade católica estrangeira, desde que legalmente esteja considerada equivalente à primeira; Ciências Religiosas pela Universidade Católica Portuguesa ou por universidade católica estrangeira, desde que legalmente esteja considerada equivalente à primeira; qualquer licenciatura noutra especialidade ou alínea, acrescida de um curso de completamento de habilitação em Ciências Morais e Religiosas” (Despacho Normativo 70/88,1988:3371); cursos superiores de “Bacharelato em Teologia ou em Ciências Religiosas pela Universidade Católica Portuguesa ou por universidade católica estrangeira, desde que legalmente esteja considerado equivalente ao primeiro;” (Despacho Normativo 70/88,1988:3371); ou habilitação com as seguintes condições: “11.º ano do curso complementar do ensino secundário ou equivalente; pelo menos cinco anos completos de docência da disciplina de Religião e Moral Católicas; um dos

curso de Ciências Morais e Religiosas indicados para complemento de habilitação¹⁷ (Despacho Normativo 70/88,1988:3371).

Após o Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro de 1989, vão afixar no Despacho Normativo n.º 6-A/90, a 1990, um acrescento às habilitações agora divididas por escalões.¹⁸

Ainda em 1989, a 19 de agosto, produz-se a reforma e reestruturação curricular (Decreto-Lei 286/89), reafirmando a importância da formação moral e cívica dos indivíduos e em alternativa à disciplina ministrada na altura de desenvolvimento pessoal e social, os alunos podiam optar por EMR da sua confissão. Em 1998, no Decreto-Lei nº329/98, o postulado referido é regulado. É neste Decreto-Lei de dois de novembro que, além da regulação referida, se altera o Decreto-Lei n.º 407/89, de 16 de novembro, relativo à criação de lugares e definição do seu preenchimento para o quadro de professores de 2º, 3º ciclo e secundário do ensino de Educação Moral e Religiosa Católica. A frequência da disciplina continua a ser facultativa e opcional; a reger-se pela legislação; ser condicional, isto é, até ser verificada pela escola os requisitos para a constituição de turmas; e ser ministrada por manuais elaborados exclusivamente pela autoridade religiosa, neste caso, católica. No caso das habilitações, é mais vago que o Despacho Normativo n.º 6-A/90 sobre lecionar a disciplina, mas mantém “a necessidade de um complemento de formação na área específica da respetiva confissão religiosa” (art.10º, 1998:5689). É incrementada, no entanto, uma hierarquia de preferências para a docência, sendo o topo ocupado pela licenciatura, seguido do bacharelato e, por fim, de um curso superior.

A entrada no novo século torna-se logo esteira de um dos momentos mais importantes para a história das religiões em Portugal. Com aplicação, a lei da liberdade

¹⁷ Os cursos são os seguintes: “Curso básico de Teologia da Universidade Católica Portuguesa; Curso superior de Cultura Religiosa do Centro de Cultura Católica do Porto; Curso de Teologia do Instituto de Cultura Superior Católica de Lisboa; Curso de professores de Religião e Moral do Instituto de Cultura Superior Católica de Lisboa; Qualquer outro curso básico de Teologia, com o mínimo de 4 semestres correspondentes a 60 créditos. A lista destes cursos será anualmente comunicada pela Comissão Episcopal da Educação Cristã ao Ministério da Educação” (Despacho Normativo 70/88,1988:3372).

¹⁸ Ver Despacho Normativo n.º 6-A/90,1990:434-(2).

religiosa (Lei nº16/2001 do Diário da República n.º 143/2001) surgiu, como podemos demonstrar de um processo histórico de aceleração resultante, segundo Helena Vilaça (2006), do seguinte: implantação do regime democrático, “promovendo a liberdade e a igualdade dos cidadãos e procurando abolir procedimentos discriminatórios” (Vilaça,2019:35); entrada de Portugal na União Europeia, a um de janeiro de 1986, que permitiu uma maior integração no acompanhamento e reconhecimento do fenómeno religioso; o aparecimento de “novos grupos religiosos e o aumento de visibilidade das confissões antigas, fenómeno que origina novos protagonismos e concorrência no mercado dos bens religiosos” (Vilaça,2006:152); e a inevitabilidade da revisão da Concordata de 1940.

A lei da liberdade religiosa que vigorava em Portugal ainda era a promulgada a oito de agosto de 1971. Segundo a mesma autora (Vilaça, 2006), será entre reivindicações e lacunas na igualdade dos grupos religiosos que, no final dos anos noventa, se reavalia uma nova lei. A reavaliação inicia-se a 1996 pela recém-criada comissão de Reforma da lei da liberdade religiosa. Dois anos depois, “a 16 de abril de 1998 foi apresentada no Ministério da Justiça, a última versão do Anteprojeto de lei da liberdade religiosa” (Vilaça, 2006:154).

A Lei da liberdade religiosa é aprovada na Assembleia da República a 22 de junho no primeiro ano deste século. Como argumentei anteriormente, o processo da criação desta lei é contínuo e, como tal, é possível encontrar similitudes com a constituição portuguesa. Apesar disso, passa a estar regulamentado, pela primeira vez o princípio da igualdade, individualmente e sobre o estado, uma das reivindicações desde 1971. Assim, não pode haver privilégio, prejuízos ou discriminação de qualquer tipo de convicções ou prática religiosa. Em segundo lugar, tendo em conta os valores da democracia, são promulgados direitos de liberdade individuais de consciência, religião e culto. Nestes, será tido pela primeira vez em conta o direito de registo de nome pela confissão religiosa (art.8º); objeção de consciência no serviço militar (art.12º); a dispensa de trabalho, de aulas e de provas pelos motivos religiosos (art.14º); o regulamentar da situação e direitos dos ministros de culto (art.15º e 16º) e o

reconhecimento do casamento por outras formas religiosas (art.19º). Em terceiro, no caso dos direitos coletivos, os grupos religiosos “passarão assim a auferir de direitos em termos de isenção fiscal, o ensino (art.24º), comunicação social (art.25º)” (Vilaça,2006:154) e abate a animais por motivos religiosos. (art.26º). Em quarto, o caso do estatuto das Igrejas e comunidades religiosas, Vilaça (2006) esclarece que, segundo o artigo 37º, muitos grupos religiosos passam a estar em pé de igualdade com o cristianismo, como os judeus, islâmicos, budistas e hindus. O direito católico de acordos entre a Igreja, ou comunidades religiosas e o estado, estende-se às confissões referidas. A sua aceitação ou não terá em conta “um conjunto de fatores como o número de fiéis, tempo de implantação no território nacional e consonância das normas internas da comunidade com a ordem jurídica portuguesa” (Vilaça,2006:203). Por último, é regulamentada a criação de uma comissão da liberdade religiosa. Esta comissão tem como missão a captação de informações e produção científica das mutações religiosas em território nacional, sempre salvaguardando a liberdade, igualdade e o direito das mesmas.

A lei da liberdade religiosa também teve implicações na educação religiosa das escolas públicas. O artigo 24º vai abordar a possibilidade de ser ministrado o ensino de outra confissão religiosa na escola pública, caso haja acordo entre a comunidade religiosa para um programa comum e a aprovação do governo. Seja qual for a Educação Moral e Religiosa, nas escolas públicas mantém-se opcional, mas agora não alternativa, como verificávamos no final do século XX. Só se procederá ao ensino religioso se houver número mínimo de alunos inscritos na disciplina. No caso dos professores é impossibilitado o ensino cumulativo com outras áreas e “serão nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência do estado, de acordo com os representantes das Igrejas, comunidades ou organizações representativas. Em nenhum caso o ensino será ministrado por quem não seja considerado idóneo pelos respectivos representantes.” (Lei nº16/2001-art. 24º, 2001). No caso da formação dos mesmos, continua a competir às comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático.

Três anos mais tarde, o tratado jurídico mais importante do catolicismo português, a Concordata de 1940, é substituído. A Concordata de 18 de maio de 2004, ainda vigente, atualiza a anterior tendo em conta as transformações a nível nacional e internacional. O empenho conjunto do estado e da Santa Sé mantém-se e reifica-se substancialmente na promoção e desenvolvimento da pessoa humana. Como tal, mantendo os termos da lei da liberdade religiosa, o ensino da religião moral católica é assegurado.

O último documento de realce para as transformações do ensino religioso nas escolas públicas foi o regime jurídico da disciplina de Educação Moral e Religiosa católica ministrado nas escolas públicas, de 23 de maio de 2013. No seguimento dos termos da Concordata de 2004, o Estado garante o ensino de EMRC e, como tal, a cooperação com os pais na educação dos filhos. As responsabilidades da Igreja são da orientação do ensino da disciplina através da revisão dos programas; elaboração, edição e divulgação dos manuais e suportes didáticos; e certificação das habilitações para os docentes da disciplina. Mantém-se o referido no Decreto-Lei nº 323/83 sobre o currículo escolar, isto é, a disciplina é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. O direito à frequência da disciplina mantém-se por declaração de vontade na matrícula anualmente. Se houver número mínimo de 10 alunos por turma, sendo que estas podem ser conjuntas por alunos do mesmo ano de diferentes turmas, ou de anos diferentes no 1º ciclo, ou no 2º e 3º por solicitação da autoridade religiosa e número máximo do estabelecido por lei, a disciplina será lecionada. Em casos excecionais, por proposta fundamentada do diretor da escola e com autorização dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, podem-se constituir turmas com número inferior ao referido. Após o início do ano, o regime de avaliação que vigorará não vai permitir a retenção do aluno e a nota atribuída não é considerada no cálculo da média. No caso dos professores, o regime e seleção vai ser feito segundo o Decreto-Lei nº70/2013. Tendo em conta o “regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos” (Decreto-Lei nº28/2017), as normas de candidatura, habilitação (Decreto-Lei nº79/2014), validação e concordância do bispo da diocese ou

dioceses a que se candidata (segundo o Decreto-Lei nº407/89, art.9º n.º1, deve ser anexada a declaração e concordância), estará em condições para lecionar.

2.3- As transformações no panorama religioso português e a moral como produto da identidade religiosa.

Em Portugal, o designado ressurgimento e revitalização de novos movimentos religiosos só se inicia na segunda metade do século XX com o crescimento das imigrações. Mais precisamente, foi com o 25 de abril e com a inserção de Portugal na Comunidade Europeia (1986) que se criaram condições para novas migrações. À exceção de 2005 e de 2010-2015, a variação de crescimento da população estrangeira em território nacional cresceu sempre desde 1980, apresentando o valor mais elevado de sempre em 2018 com 477472 estrangeiros com título de residência (Sefstat, s.d.). Se se tiver em conta a afirmação de Donizete (2016), “the importance of religion increases when people or groups migrate” (Donizete,2016:134), quais as alterações no panorama religioso português que permitem demonstrar um revitalizar religioso e consequente importância?

O panorama religioso português, a par das referidas imigrações, foi palco, segundo Alfredo Teixeira (2019), de diversos ciclos de industrialização, terciarização e urbanização com impacto nos processos de identificação religiosa. (1) O palco de excelência da tradicionalidade religiosa portuguesa, as comunidades rurais, sofrem alterações tremendas, mas é no seu êxodo, e nas alterações para um estilo de vida urbano, que é possível afirmar a sua erosão. (2) Há assim uma recomposição individual do crer que, “entre os traços próprios de uma ultraurbanidade encontra-se a nova primazia dos atores, em detrimento da sua inscrição num território coletivo. A posição dos indivíduos na hierarquização social é, agora, relativizada pelo capital próprio das diferentes redes sociais. Neste quadro, as redes por afinidades ganham terreno face às estruturas que impunham a homogeneidade própria dos grupos sociais. Este é o mundo do investimento nas alianças interpessoais com consequências evidentes no plano da identificação religiosa.” (Teixeira, 2019:33). (3) o monopólio católico começa a recompor-se sobre memórias e escolhas individuais (em consonância com o aumento

do grau de individualização apresentado no EVS de 2010). Um exemplo em evidência é a diminuição e contínua erosão da prática semanal da eucaristia. Segundo o EVS (2010), referente ao ano de 2008, cerca de 53% dos que se dizem religiosos e católicos praticaram pouco ou nada; dos portugueses que se consideram praticantes há um aumento do que Charles Taylor (2012) chama de crentes buscadores (peregrino de religiosidade modular, temporário, com mobilidade, adesão pessoal, individualizada, desregulada, etc.). Fátima torna-se lugar privilegiado para estes crentes, mas nesta nova dimensão torna-se também prova de (4) destradicionalização. Segundo Teixeira (2019), a diversidade religiosa, localizada também nestes fenómenos, prova um processo de descatolicização social.

Parte integrante das mudanças no panorama religioso é o aparecimento, ressurgimento ou persistência de minorias religiosas. Cronologicamente, Donizete (2016) aponta as seguintes existências: no início do século XIX, é apontado um prolongamento do judaísmo que, apesar de expulso de Portugal, se manteve secretamente em Belmonte; na segunda metade do século XIX, com a chegada de Igrejas protestantes históricas de corrente sídonal, como metodistas, batistas e os lusitanos, de corrente não hierárquica; o início do século XX, de corrente periférica os adventistas do sétimo dia; na entrada do segundo quartel, os jehovas e a Kardecism Spiritism (federação espiritual portuguesa); nos anos 60 do século XX, aparece uma minoria de Hindus, nomeadamente de pinjab; pós 25 de Abril de 1974, os Mórmons, também de corrente periférica, os Moonies e aderentes da meditação transcendental crescem; nos últimos trinta anos, com as migrações, aparecem novos movimentos, sendo os de maior visibilidade os (neo)pentecostais, também de correntes periféricas, a Igreja ortodoxa, os islâmicos, os indus, as afro-brazilian religions, o budismo, o judaísmo, os protestantes, os spiritism Kardecism, os movimentos new age e outras religiões orientais.

Apesar do processo de mudanças constantes do panorama religioso e de uma diversidade religiosa crescente, o mesmo não se apresenta muito favorável. Há pouco menos de uma década, em 2010, segundo o índice de diversidade religiosa (Pew

Research, 2014),¹⁹ Portugal apresentava-se como um dos “baixos” a nível mundial, isto é, apresentava pouca diversidade religiosa. As projeções destes para 2020 e 2030 mantêm os resultados pouco favoráveis, apontando para tendências de diminuição do catolicismo, aumento dos não filiados a uma religião e a manutenção de menos de um por cento de representatividade de cada um dos restantes grupos religiosos. Os fatores que justificam tais resultados estão presos à grande representatividade católica do país e que, como demonstram os dados do *European Values Study* (2010), são reforçados na adesão à sua matriz. O crescimento do catolicismo desde a última década do século XX acompanha o crescimento do número de indivíduos que dizem pertencer a uma religião. A comparação das pessoas que diziam pertencer a uma religião de acordo com os censos de 1990 e 2011 comprovam precisamente isso, apresentando respetivamente, um aumento de, aproximadamente, 80% para 85%. Este crescimento, segundo dados mais recentes, do *Religious characteristics of states* (ARDA, 2015), chega até a atingir os 90%. Este crescimento não colmatou, no entanto, o processo já referido da descatolização social, pois continuou a existir, segundo Teixeira (2019), perda de articulação de referências identitárias católicas, mas também um não acentuado aumento da presença de outras identidades religiosas. Vilaça e Oliveira (2019) integram o contributo de Teixeira (2019) e referem que, efetivamente, o “declínio da influência normativa da religião nos comportamentos individuais e a perda da autoridade institucional das Igrejas, a par de uma pluralização do campo religioso e de fenómenos que definem a própria modernidade - como o incremento do nível de escolaridade, a urbanização, a cosmopolitização e a autodeterminação do indivíduo -, têm repercussão direta na identidade, práticas e crenças” (Vilaça e Oliveira, 2019:104). No entanto, as autoras concluem que Portugal, alicerçado numa memória coletiva simbólico-católica e onde a atitude dos portugueses em relação à Igreja católica é significativamente positiva, ainda é testemunho da “compatibilidade entre a identidade, a prática e as crenças religiosas,

¹⁹ Eight major world religions -Buddhists, Christians, folk religions, Hindus, Jews, Muslims, other religions considered as a group, and the religiously unaffiliated.

e pressupostos éticos, independentemente da doutrina cristã católica sobre estas questões” (Vilaça; Oliveira, 2019:205).

Estas alterações nas identidades religiosas trazem um conjunto de dificuldades ao estudo da moral. No caso do catolicismo, posso indicar nomeadamente duas dificuldades. A primeira prende-se à crescente dificuldade em definir um código moral comum, missão que anteriormente, em pleno monopólio católico, seria simplificada, mesmo reconhecendo a “profunda diversidade interna, patente nos vários grupos e movimentos que o compõem” (Vilaça e Oliveira, 2019:205), no código moral da mesma confissão. Além das mutações do próprio catolicismo, o aumento do pluralismo religioso em que, segundo Wilson (1995), o papel da moral contrasta significativamente com o de outras religiões, impossibilita o encontro de uma moral comum. A segunda prende-se com a impossibilidade nesta exposição de definir as particularidades morais das confissões religiosas e da relação com as diversidades culturais no país.

Assim, a moral como produto identitário religioso será abordado a partir das regras, princípios e valores, mais ou menos consensuais, que tendo em conta o legado histórico-religioso do país, permitem uma construção de uma rede de significados que adjetivam a mesma. Afunilemos a abordagem moral ao índole cristão, porque a grande maioria da população portuguesa religiosa é cristã e, tendo em conta Wilson (2015), “O conjunto de Religião e Moral no Cristianismo, os mecanismos pelos quais o comportamento moral é imposto e as consequências que este prediz para a violação das suas regras morais constituem um padrão de relacionamento, mas tal padrão não é típico dos outros sistemas religiosos e não se pode assumir, como os membros das sociedades Cristãs estiveram algumas vezes dispostos a assumir, que este é um modelo necessário ou superior pelo qual outros acordos devem ser julgados.” (Wilson, 2015).

Alguns valores que correspondem aos requisitos desejados e ao qual Duque (2014) refere como consciência moral são a permissividade sobre comportamentos homossexuais, o aborto, o divórcio e a eutanásia. No caso da população católica, a pouca permissibilidade a estes comportamentos ainda é acentuada, mas “os portugueses manifestam, por um lado, uma consciência moral “prudente” numa

sociedade que se manifesta cada vez mais livre de preconceitos e aberta a novas lógicas e atitudes morais” (Duque, 2014:114).

Outro importante indicador para as alterações morais foi, para Wilson (1995), as alterações num conceito do código moral cristão, o de pecado. Segundo o mesmo autor no “início do século XX, a severidade da moral exige que o período anterior fosse firmemente moderado, até que na década de 1960 as antigas restrições morais, particularmente, na área de comportamento sexual, deram lugar à permissividade moral. Esse processo foi talvez facilitado usando o desenvolvimento de técnicas do controlo da natalidade, e pela mudança, em muitas outras esferas da vida, da dependência das limitações morais à dependência de controlos tecnológicos” (Wilson, 1995). Segundo os dados mais recentes do *European Values Study (2010)*, referentes ao ano de 2008, na população portuguesa, apresentavam-se crentes no pecado cerca de 62% da população (número mais baixo desde 1990), mas segundo os números oficiais do Vaticano (TVI24, 2010), nos católicos, rondava os 88,3% dos habitantes. Claramente houve uma dissociação parcial e alteração num dos códigos morais do catolicismo. Perante a demonstração da alteração de um dos valores morais iniciais, neste caso, do catolicismo, acaba por ser possível demonstrar efetivas mutações latentes que fazem da época atual um frenesim moral como talvez nunca antes tenha sido testemunhado.

Alfredo Teixeira (2019) reforça o argumento das alterações morais demonstrando que, apesar da sua persistência na vertente educativa e cultural, lastro de uma metamorfose da memória católica, também há a existência de uma capacidade estratégica para valores, nomeadamente morais, partilhados. Refere, “Subsistem os sinais da presença de iniciativa católica nas instâncias de socialização e nos contextos de maior vulnerabilidade social. Mas isso não quer dizer que as instituições católicas sejam o dossel sagrado de uma estrutura social. Essa capacidade agregadora convive com o fenómeno de pluralização das identidades crentes e das posições face à religião.” (Teixeira, 2019:95).

Concluindo, as mutações morais seguem em conformidade com as transformações no panorama religioso português, de “talvez...uma revolução religiosa

em curso” (Teixeira, 2019:96). No caso de enfoque, no catolicismo, foi possível demonstrar uma alteração sociocultural e de mentalidades em torno de valores morais estabelecidos e que tiveram e têm implicações na sua própria reestruturação. Assim, posso afirmar que, atualmente, a emergência do entendimento moral é corolário para o entendimento da continuidade das reestruturações no plano religioso e das suas implicações na sociedade civil.

2.4- Os professores de Educação Moral e Religiosa Católica: perfil

Após o entendimento das implicações do panorama religioso nacional e das principais transformações morais do catolicismo, torna-se necessário perceber as implicações nos professores de Educação Moral e Religiosa Católica para o desempenho da sua profissão.

A atual disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica funciona e existe, nomeadamente, através de uma relação dual. (1) Num lado temos os professores, perfilados no Decreto-Lei nº240/2001 (Diário da República nº201/2001) e pela Direção Geral da Educação, e que independentemente da disciplina a lecionar, possuem um conjunto de responsabilidades: de desempenho na dimensão profissional, social e ética; no desenvolvimento do ensino e aprendizagem; na participação na escola e relação com a comunidade; e no desenvolvimento profissional ao longo da vida. Os professores da disciplina de EMRC devem apresentar estas características e também assumir a responsabilidade do papel definido pela Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé (EDUCRIS). (2) E por outro temos os alunos, que perfilados para a saída da escola (Despacho nº 6478/2017), são fruto, em parte, do trabalho do professor. Em Educação Moral e Religiosa Católica, por ser uma disciplina opcional, o professor depende da inscrição destes alunos, mas os alunos, independentemente das razões da sua inscrição, também só a frequentam porque existem estes professores. Assim, no entendimento do perfil do docente desta disciplina, objeto de estudo nesta investigação, temos de ter em conta, à partida, esta dependência que culmina numa posição distinta das dos seus colegas.

O perfil de professor, apresentado no Decreto-Lei nº240 de 2001, tem em conta o seguinte: ensinar, assegurar e promover a aprendizagem segundo as competências e as políticas educativas; promover a autonomia, inclusão, bem-estar e identidade individual e cultural do aluno; ser um exemplo na atuação, reflexão e na transmissão de valores éticos; ter capacidades relacionais, de comunicação e de equilíbrio emocional. A EDUCRIS atribui especificidades aos docentes da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Assim, consequência de uma triangulação, professor-educador-testemunha de fé, é indispensável que seja um testemunho da doutrina cristã, porque é esta “fé que professa a qual serve de ponto de orientação na sua ação enquanto professor” (EDUCRIS, s/d). (1) Como professor, e repito, deve seguir o disposto no Decreto-Lei nº240/2001. (2) Como educador, destaco, em primeiro, a capacidade empática, possível através da aproximação aos alunos e das relações mais personalizadas, e em segundo, a postura de mediador crítico com todos os atores envolvidos no plano educativo. (3) Como testemunho de fé, e portador de uma missão evangelizadora, tem o dever de ser um exemplo de valor e moral cristã e de uma capacitação, nas diversas esferas sociais e de forma diacrónica, de se adaptar à realidade cultural em que se insere.

3-Metodologia

3.1- Definição do objeto e dos objetivos

Meksenas (2005) refere que a “realidade só é realidade porque é social” e teremos de concordar. Assim, a realidade é social, **isto é**, construída “pela e na consciência dos sujeitos em interação” (Amado,2018:42). Os sujeitos são produto e produtores da realidade e de uma cultura e, como tal, têm perspetivas sobre a mesma. É precisamente este sentido atribuído pelas pessoas que pretendo compreender e interpretar.

Como foi dito na introdução, a temática que proponho investigar prioriza o estudo sistemático das representações, **isto é**, “as interpretações, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores” (Amado,2014:43), que os professores de EMRC das escolas públicas do concelho do Porto têm em relação ao projeto educativo. Este projeto, primeiramente espelhado no programa da disciplina, vai ser entendido através da experiência dos educadores no espaço de sala de aula e na sua função de docente. Assim, descortinarei e interpretarei as motivações, significados e perceções dos professores de modo a compreender o âmago das suas experiências e sua estruturação no sistema meso-social. Estas experiências são transversais à forma como os professores dão sentido à sua ação, empreendem o programa, o aplicam e percecionam a reação dos seus estudantes ao mesmo.

Neste sentido e de forma enumerada, a orientação da minha investigação parte dos seguintes objetivos:

(Geral:)

1. Entender as representações que os professores de Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas do concelho do Porto têm sobre o programa disciplinar

(Específicos:)

2. Entender as implicações das crenças dos educadores no ensino da disciplina e aplicação programática.
3. Compreender como os professores empreendem os termos que constituem o nome da própria disciplina: a educação, a moral, a educação moral, a religião e a educação moral religiosa.
4. Perceber como os professores percebem as reações dos estudantes sobre os diferentes pontos programáticos.

3.2- Estratégia metodológica

A “ação e a realidade humana se constituem em fenómenos tão complexos que a sua implicação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, 2018:41).

É através do contributo de Amado, a par da definição de um quadro conceptual e dos objetivos de pesquisa, que aufero o método pretendido para a minha investigação, o indutivo-exploratório. O descartar de uma abordagem dedutiva, antes da análise, justifica-se pelas seguintes premissas: (1) próprio objetivo de investigação; (2) falta de recursos para a tentativa de aquisição dessa informação; e por último, (3) perante a possibilidade de, caso os entrevistados desejassem, previamente fornecer hipótese de pesquisa, e poder aumentar a possibilidade de criar constrangimentos ou enviesamento nas suas respostas.

Na análise, após o processo de ida e volta entre a temática e os dados, procura-se a aquisição de uma compreensão estabelecida do tema, logo, torna-se necessário também uma postura dedutiva. Segundo Creswell (2014:186), “deductively, the research look back at their data from the themes to determinate if more evidence can support each theme or whether they need to gather additional information”. Assim, apesar de dar ênfase ao indutivo, o dedutivo também desempenha um papel essencial para a investigação.

A abordagem indutiva aciona uma estratégia metodológica qualitativa. Denzin e Lincoln (1994) referem esta pesquisa como um multimétodo no foco de pesquisa, envolvendo uma abordagem interpretativa, naturalística sobre uma temática e tentando interpretar fenómenos perante os significados das pessoas.

Algumas características desta metodologia que a tornam tão pertinente são, segundo McCracken (1998), a captura complexa da definição de categorias isoladas que “normally looks for patterns of interrelationship between many categories”; a heterodoxia no momento de análise dos dados, isto é, a necessidade de uma capacidade integrativa e analítica dependente da intuição e criação por parte do investigador; o desenvolvimento de uma imagem holística, logo uma maior amplitude e profundidade, sobre o estudado; e uma maior reflexividade - “how background of the researchers actually may shape the direction of study” (Creswell, 2014:186).

A aplicação do método qualitativo nesta investigação será rigorosa, objetiva, procurará a validade e a fidelidade dos dados. Será rigorosa porque procurará a “solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (LaPerrière,1997:375). E seguindo as premissas de Lessard-Hébert (1990) procurará a objetividade, validade e fidelidade da seguinte maneira: a objetividade advirá do confronto de conhecimentos teóricos e metodológicos aplicáveis ao objeto de estudo com o mundo empírico e social, isto é, com a experiência de ser professor de EMRC no concelho do Porto. No caso da validade, pela escassez de teoria sobre o objeto de estudo, teremos dificuldade na aplicação de uma validade teórica, pelo que optaremos por uma validade aparente - “...dados surgem como evidentes” (Lessard-Hébert,1990:79). Apesar de, por falta de recursos e de tempo, não realizarmos um estudo etnográfico e não podermos reforçar a validade por meios de múltiplas triangulações- teóricas, de investigador e de técnicas-, temos em conta os seguintes pressupostos: (1) quantidade de dados que, no caso do método a aplicar, as entrevistas, e segundo Dukes(1984), deve ser entre 3 a 10; (2) diversidade dos dados, garantidos pela multiplicidade de experiências e unicidade humana e como tal, (4) de uma presença de dados suficientes, divergentes e contraditórios que serão (5) rigorosamente

interpretados, como será possível verificar. Por fim, a fidelidade nesta investigação está ligada ao que Goetz e LeCompte (1993) ressaltam: à minha capacidade como investigador; escolha do meu objeto de estudo; sua seleção; escolha e aplicação dos métodos; definição e categorização dos resultados e análise dos resultados. Serão estes que permitirão perceber a “persistência de um procedimento de medida em obter a mesma resposta independentemente de como e do quando da sua produção” (Kirk e Miller, 1986:20).

Através dos pressupostos traçados, a estratégia mais adequada é a fenomenológica. Primeiro porque pretendo olhar para o significado da experiência do meu objeto de estudo, **isto é**, descrever “...the meaning of the lived experiences for several individuals about a concept or the phenomenon” (Polkinghorne, 1989 in Creswell, 1998:51) e explorar “...the structure of consciousness in human experiences” (Polkinghorne, 1989 in Creswell, 1998:51). Em segundo, porque a fenomenologia permite uma abordagem científica que, segundo Moustakas (1994), “attempts to eliminate everything that represents a prejudgment, setting aside presuppositions, and reaching a transcendental state of freshness and openness, a readiness to see in an unfettered way, not threatened by the customs, beliefs and prejudices of normal science, by the habits of the natural world or by knowledge based on unreflected everyday experiences.” (Moustakas, 1994: 41). E por último, porque procuro obter conhecimento através de um estado de subjetividade - através dos pensamentos, ideias, conceitos, julgamentos e significados do outro- e de onde as mesmas se modelam e impõe como expressão dessa mesma subjetividade, **isto é**, do contexto. Lyotard (1954) referia que é necessário descer abaixo do ensinamento do outro para reencontrar a possibilidade duma relação originária de compreensão. Esta só será possível se enquadrada no social, porque só a partir do mesmo podemos reconstruir sentido às apreensões individuais.

Parto assim com uma intencionalidade de perceber *o que significa*, **isto é**, de uma compreensão holística do meu fenómeno. Por um lado, tentamos objetivar os discursos, por outro, tivemos em conta que não se podia absolutizar demais para não

reduzir a investigação e o real ao discurso do nosso objeto, pois afinal, o material recolhido é também fruto de interpretações dos mesmos, mas que será interpretado pelo investigador. Assim, “...a doença infantil da fenomenologia é um certo subjetivismo. Há, sem dúvida, que fazer uma sociologia desta doença” (Lyotard, 1954:76).

Resumindo, com a abordagem fenomenológica procura-se “...os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes.” (Amado, 2018:41)

Sujeito aos cânones fenomenológicos, os instrumentos de recolha de dados que utilizo são as entrevistas semi-estruturadas e a análise documental. As entrevistas vão permitir de forma controlada e priorizando uma escuta ativa do entrevistado um acesso aos seus discursos, “opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores...” (Amado, 2014:211-212) sobre os programas de EMRC. A análise documental, feita sobre os programas de EMRC de 2007 e 2014, irá permitir obter conhecimento sobre, como Prior (2003:26) sugere, as dinâmicas da seguinte tríade: o da sua produção, estudando o envolvimento da Igreja Católica no programa disciplinar; o do seu conteúdo, percebendo a sua estruturação, implicações, estratégias e objetivos; e do seu consumo, através da análise empírica das entrevistas.

3.2.1- A entrevista

A entrevista em ciências sociais é um processo de interação entre duas pessoas, uma que entrevista e outra que é entrevistada, que tem por objetivo fornecer “uma compreensão profunda de certos fenómenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais” (Haguette, 2015:63).

A vantagem do uso das entrevistas, no caso desta investigação, semi-estruturadas é pretender uma certa estruturação na organização do guião e na lógica de pensamento, mas com um grau de liberdade elevado. Permite, assim, espaço para

confortavelmente controlar e assumir a entrevista, quase como uma conversa informal e espontânea.

Reconhecendo a necessidade de criação de uma relação empática, as entrevistas realizadas desenrolaram-se com os seguintes cuidados:

- 1) Colocar o entrevistado à vontade para a escolha do local, dia e hora.
- 2) Apresentar um consentimento informado que garanta a inexistência de desvantagens futuras para os próprios.
- 3) Explicar os objetivos do meu trabalho e as minhas motivações de forma a fazê-los sentir entusiasmo e curiosidade pelos resultados do mesmo.
- 4) Não quebrar a espontaneidade por parte do entrevistado.
- 5) Relembrar ao longo das entrevistas que não emitirei juízos de valor, seja de forma verbal, através de expressões ou gestos.
- 6) Relembrar ao longo da entrevista que as respostas dadas não têm intuito de me agradar, mesmo reconhecendo que é um processo normal filtrar as mensagens quando confrontadas em situações como aquela (de entrevista).

A análise das entrevistas foi feita através de um procedimento aberto, isto é, as categorizações foram induzidas da própria análise. A unidade de contexto para a categorização foram as questões colocadas, mas sendo uma entrevista semi-estruturada, com a abertura de respostas e a fluidez da conversa, foi necessário arrumar o material disperso em função das mesmas respostas.

3.2.2- Análise documental

Um documento é um meio de comunicação, com um propósito e uma finalidade (Flick, 2009). Pode ser um meio que delimita os problemas de investigação, ou um meio útil para encontrar informações sobre um objeto de estudo, após o problema já ter derivado da delimitação do objeto de estudo (Quivy & Campenoudt, 2005). Um documento é produzido por alguém, está inserido num contexto e numa cultura, que o produziu de forma intencional, com uma finalidade, e para alguém. Assim, deve ser

entendido como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (Flick, 2009: 234).

Neste caso, a utilização de documentos é feita com o intuito de adquirir informações úteis em função do objetivo de pesquisa desta investigação. Não poderia ser de outra forma: afinal, o meu objetivo é precisamente entender as representações dos professores de EMRC sobre um documento, o programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Por ser um instrumento de ensino, cumpre em estrito senso com a sua etimologia – “documentum” que significa aquilo que ensina (Rondinelli, 2011). A análise do programa atual da disciplina, de acordo com a sua última atualização, em 2014, torna-se assim fulcral para a minha investigação. Assumindo-se como uma transposição em parte do programa de 2007, torna-se necessário perceber as transformações que ocorreram entre estes dois programas que foram implementados já ao abrigo da mesma Jurisdição de regulação da religião no espaço público, sendo as últimas a *Lei da Liberdade Religiosa* e a Concordata de 2004.

Nesta medida, os programas de EMRC deste século são registos institucionais escritos (Gil, 2010), neste caso pela Igreja Católica, que estão disponíveis ao público nos formatos digital e físico. Os programas, escritos nestes dois anos, por autores distintos, assumem-se como propriedade da Comissão Episcopal da Educação Cristã e são supervisionados, acompanhados e aprovados pela mesma. A intencionalidade do mesmo é ser um suporte essencial à lecionação da disciplina de EMRC, logo tem como fim, em primeira instância, os docentes da mesma disciplina, porque é através deles que a intencionalidade do programa é cumprida; e em segunda instância, os alunos, que tal como os professores, o empreendem, o utilizam e irão cumprir com **o seu objetivo - transmitir os conhecimentos lá estabelecidos.**

Assim, a seleção dos programas tem em conta as quatro premissas que Amado (2014) refere como essenciais: (1) tem uma representatividade, porque os meus documentos, pela sua própria designação – Manual de Educação Moral e Religiosa Católica - são veículos de uma representação moral confessional, **isto é,** relativo a essa confissão; (2) são homogêneos porque são dois documentos com características

semelhantes e finalidade e destinatário iguais; (3) estão adequados aos meus objetivos de pesquisa, que, como já referi, é efetivamente perceber a representatividade dos professores em relação aos mesmos; (4) e a exaustividade, isto é, o levantamento dos programas na íntegra.

Os programas, além da sua importância para o meu objetivo de pesquisa, assumem-se como instrumentos relevantes que, submetidos a uma análise histórica e crítica, têm a potencialidade de perceber o funcionamento interno do catolicismo em Portugal.

Após a justificação da importância dos documentos selecionados para a minha investigação, proponho analisá-los. Segundo Bardin (1979), a análise documental consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações de forma sistemática e objetiva que permitem obter conhecimento sobre a produção e receção das mensagens do programa.

As vantagens da análise documental passam pela riqueza e estabilidade (Guba e Lincoln, 1981) de informação e é onde posso retirar evidências que fundamentem, ratifiquem, validem ou complementem as afirmações e informações adquiridas nos dados; permitirem ir além das perspetivas dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica, isto é, “Os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (Flick, 2009:237); permitem também investigar mudanças culturais (Gil, 2010); e, por fim, destaco a possibilidade de obter dados sem constrangimentos com o meu objeto de estudo. Como desvantagem, a única de realce a apontar é a dificuldade de codificação da informação.

A minha análise foi feita através do estudo dos programas de 2007 e 2014, numa primeira instância, de forma individualizada e, numa segunda, de forma comparada.

3.3-A minha amostra: entrevistas

A minha amostra foi selecionada a partir da informação de que as escolas do concelho do Porto dos agrupamentos de Escolas Alexandre Herculano, Leonardo

Coimbra (filho), Manoel de Oliveira, Conservatório de Música do Porto e a Escola Secundária Artística Soares dos Reis, não apresentam EMRC. Após a exclusão dos seguintes agrupamentos, a seleção da minha amostra foi feita nos seguintes moldes:

1. Inicialmente por bola de Neve/conveniência.
2. Por contacto com o representante eleito pelo bispo para a função de colocação dos professores de EMRC nas escolas da diocese do Porto, adquiri os contactos de todos os professores e a minha seleção passou a ter em conta as seguintes premissas:
 - a. Número de alunos inscritos:
 - i. tentar aglomerar escolas que tivessem poucos alunos e outras com números elevados de alunos inscritos.
 - ii. tentar aglomerar escolas com evoluções desde 2012/2013 (dados mais antigos disponibilizados pela DGEES) significativas.
 - b. Dispersão territorial:
 - i. tentar aglomerar o máximo de freguesias.
 - ii. tentar ter escolas mais periféricas e mais centrais da zona do Porto.
 - c. Por tipo de autonomia:
 - i. TEIP, TEIP/com autonomia e com autonomia.
 - d. Manter o anonimato. Devemos ter uma amostra, não seria conveniente entrevistar todos os professores.

A construção da amostra iniciou com o contacto e seleção de um informante privilegiado, que leciona num dos agrupamentos com maior número de alunos inscritos em EMRC, desde 2012, encontrando-se, desde o mesmo ano, com número de inscrições que a colocam entre os três agrupamentos do concelho do Porto com maior número de inscrições. Este mesmo agrupamento tem a particularidade de abarcar uma escola das que tem mais alunos inscritos e uma das que tem menos em todo o concelho. O mesmo contactou com outro educador de EMRC do concelho do Porto o que permitiu o encontro com mais uma pessoa enquadrada para a investigação. O agrupamento em

que este segundo contacto lecionava era um dos que apresentou, desde 2012, números inferiores a cem alunos inscritos. Além disso, este agrupamento incluía uma das escolas que teve um decréscimo exponencial nas inscrições, nomeadamente, a partir do ano de 2016/2017.

Após a realização de duas entrevistas, o informante disponibilizou o contacto do representante eleito pelo bispo para a função de colocação dos professores de EMRC nas escolas da diocese do Porto e adquirimos os contactos de todos os professores do concelho. A partir daqui, tentamos seleccionar escolas/agrupamentos que aglomerassem o máximo de freguesias. Como já incluía duas destas, tentamos encontrar outras que cumprissem o mesmo critério. Selecionei o agrupamento de escolas públicas mais a norte do concelho e mais a Este, porque assim aglomeraria mais duas freguesias e cumpriria com a premissa de dispersão territorial. O contacto com o professor de EMRC da escola mais a norte do concelho não foi frutífero para a minha investigação, porque não obtive resposta por parte do mesmo. Assim, selecionei a segunda escola mais a norte que cumpria também com a diversidade de freguesia. Tendo já quatro agrupamentos, prossegui com o contacto de um professor do agrupamento com o maior decréscimo de alunos inscritos em EMRC (Anexo 1) e que ainda tem atualmente a disciplina em funcionamento. Não obtendo resposta, perdemos a expressão de uma das freguesias. Continuamos a seleção na procura de escolas que estivessem no centro histórico do Porto, logo numa das freguesias que não tínhamos abrangido. Destas optamos por seleccionar a escola que tinha dados sobre a sua autonomia²⁰, neste caso TEIP/com autonomia, e se mostrou relativamente estável na inscrição de alunos (Anexo 1). Tendo já um agrupamento que englobava a freguesia referida, as outras foram excluídas da amostra.

Das escolas restantes, seleccionamos a única que teve um crescimento de inscrições de alunos no ano mais recente (Anexo 1) e a última que faltava das escolas com EMRC dentro de um agrupamento TEIP.

²⁰ Blog do Arlindo-Mapa de agrupamentos 2018/2019. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1JCVj7xd77lqxHleEH_2cCKcjXk4&ll=39.60668779925979%2C-7.8530935&z=7

Assim, segundo os critérios referidos e sobre a proposta do número ideal de entrevistas, entre três a dez (Dukes, 1984), foram realizadas seis entrevistas, em agrupamentos distintos.

O número de entrevistas nesta investigação não foi maior, porque se atingiu a saturação dos dados, isto é, quando nenhum novo elemento ou nova informação que alterasse a compreensão do fenómeno foi acrescentado (Thiry-Cherques, 2009). Esta saturação foi encontrada na repetição sucessiva das respostas anotadas, sendo que novas informações ou temas tornaram-se inexistentes a partir da terceira entrevista. Note-se que o público alvo da minha investigação está ao abrigo de dois tipos de perfis, o de professor e o de professor de EMRC. Tendo de cumprir, pelo menos, um conjunto de critérios e condições para a sua colocação, a saturação teórica não foi de todo uma surpresa. Reiteremos que isto não retira legitimidade à investigação, mas pelo contrário, reconhecer esta condicionante vai permitir o confronto entre aquilo que é imposto como uma condição e o código moral efetivo destes professores.

Após a seleção da mostra, confrontamo-nos com um panorama com três características assinaláveis. A primeira é que no concelho em estudo, em meia década, o número de inscrições de alunos de EMRC parece ter passado para pouco mais de metade. A segunda é nos agrupamentos em que fiz as minhas entrevistas, e à exceção de 2013, e no último ano de que existem valores em todas as escolas, o número de inscrições em EMRC ser muito maior comparado com o resto dos agrupamentos (anexo 1). E por último é todas as escolas dos agrupamentos que não seleccionei apresentarem valores de inscrições em EMRC menores que os do meu agrupamento. O reconhecimento dos resultados desta última característica, além de aumentar a curiosidade sobre as particularidades da minha amostra, permitem evitar enviesamentos nos resultados da minha investigação.

4- Resultados: análise documental

4.1- Processo para a análise documental

A análise documental realizada nesta investigação teve em conta, essencialmente, dois critérios. O primeiro, na seleção dos documentos, é um delineamento temporal. Como critério tinham de estar o mais próximo do panorama religioso português, e como tal, tinham de estar já sob tutela da Lei da Liberdade Religiosa de 2001 e pós-Concordata 2004. Os programas que se enquadram são o de 2007 e o de 2014. O segundo é ter presente os potenciais que os programas apresentam para o entendimento das mutações do próprio catolicismo.

As etapas da análise documental foram as seguintes: realização de uma breve passagem por cada um dos programas isoladamente, identificando a sua organização e as suas temáticas; descrição e análise individual de cada programa; e uma análise comparada dos dois programas. Esta última etapa, para fins analíticos, foi dividida: (1) numa análise de todos os capítulos exceto o *desenvolvimento do programa* (ou exceto os *ciclos de ensino* no programa de 2014), a que chamo *análise extra-desenvolvimento*; e o (2) *desenvolvimento do programa* (*ciclos de ensino* no programa de 2014). Mais detalhadamente, a primeira divisão – *extra-desenvolvimento* – é constituída pelo seguinte:

1. No programa de 2007: *Introdução, Enquadramento Geral e os Elementos Estruturais do Programa*
2. No programa de 2014: *Apresentação, Pressupostos teóricos, Metodologia, Gestão do programa e Conclusão: sobre o valor educativo da Educação Moral e Religiosa Católica*

4.2-Análise *extra-desenvolvimento* do programa

Esta primeira fase de análise foi realizada em quatro etapas. A primeira foi, como já referi, a leitura dos programas. Depois foi a identificação e análise dos temas abordados por capítulo e em cada programa separadamente. Em terceiro, foi através dos temas

identificados, a criação de categorias. E por fim, foi a conjugação das categorias de cada programa, resultando na criação de novas categorias.

4.2.1-Programa 2007: descrição e análise temática por capítulo

O primeiro programa de EMRC do século resultou de dois fatores, o normativo de gestão curricular do ensino básico (DL6/2001 de 18 janeiro, com alterações em DL209/2002, de 17 de Outubro); e a resposta da Conferência Episcopal Portuguesa à reorganização, referindo uma “revisão cíclica dos programas e a um enriquecimento constante dos materiais de apoio” (CEP, 2006: 12). Em 2007, Jorge Augusto Paulo Pereira, supervisionado pela episcopal da educação cristã, e após revisão de uma equipa de cinco pessoas, publica a primeira reformulação do programa de EMRC do século.

O programa de 2007 inicia com uma *Introdução* sobre o ensino religioso escolar e sua importância. Neste capítulo é possível identificar abordagens sobre a pertinência do fenómeno religioso na educação, referindo a análise do fenómeno religioso como essencial para a educação; a pertinência do catolicismo, quando refere que o mesmo é um sistema de valores, de referência e de significados essencial para a compreensão da sociedade ocidental, incluindo de Portugal; a proposta de uma visão do mundo cristã; o necessário para ensinar EMRC, sublinhando a necessidade de haver recursos, professores e condições práticas efetivas para o funcionamento no sistema educativo nacional; e referência às mudanças socioculturais na sociedade portuguesa, nomeadamente para responder às novas exigências e desafios do sistema educativo. (Pereira,2007).

O enquadramento geral aborda a temática da importância da educação religiosa no sistema educativo e nos jovens. Ancorado nas declarações de direitos e na Lei de Bases do Sistema Educativo, reitera a importância do conhecimento religioso para a compreensão dos fenómenos sociais, como por exemplo a violência, e a cultura nacional. Este conhecimento vai permitir perceber a religião como uma aproximação entre povos e como promoção da paz. O primeiro tópico do enquadramento, *a reorganização do programa*, é constituído por uma explicação da alteração no processo

de organização das aprendizagens e pelas razões da reorganização. Estas são as experiências na aplicação dos programas; as mutações da sociedade, da portuguesa em particular; novas investigações do campo religioso, do ensino ético e das ciências sociais e humanas. No *quadro conceptual*, segundo tópico do enquadramento, é identificada uma abordagem sobre a definição de *competências*. Estas são definidas como um conhecimento articulado com as outras disciplinas, com utilidade e transposição em contextos variados, para preparar os jovens para situações pessoais, sociais e profissionais. Apesar de estas serem transversais ao ensino básico, em EMRC elas também são específicas, isto é, são preocupações e conteúdos centrais do programa. Estes conteúdos vão então preceder as competências. Na continuação do quadro conceptual, temos também uma abordagem sobre as experiências de aprendizagem, mas a índole recai mais sobre a figura impulsionadora desta experiência, o professor. No seu caso, as estratégias implicam o uso de estratégias, atividades, recursos, formas de organizar o ensino e a aprendizagem e um enfoque numa relação privilegiada com os alunos. Por último, na abordagem do programa, é referido que o próprio é um “ponto de referência e, simultaneamente, um conjunto de orientações que deixam uma margem de liberdade bastante ampla a quem produzir os materiais pedagógicos e aos professores no ato de organizarem o processo de ensino-aprendizagem” (Pereira,2007:19).

No terceiro tópico das linhas orientadoras para a elaboração do programa é possível identificar a justificação do estatuto da disciplina a par de outras disciplinas no sistema educativo e a necessidade de uma adaptação às necessidades pedagógicas dos alunos por nível etário. A disciplina de EMRC tem responsabilidade acrescida de orientar os alunos, tendo em conta a sua diversidade cultural e social, para atividades de intervenção escolar, reforçando a interdisciplinaridade e desenvolvendo áreas que são transversais ao currículo. Alguns exemplos são a educação para a cidadania, a dimensão humana do trabalho, o reforço da sua identidade por oposição à catequese, a língua e cultura portuguesa e a tecnologia de informação e comunicação.

O restante desenvolvimento da reorganização do programa de EMRC é constituído, até à exposição dos conteúdos temáticos, pela definição da identidade de EMRC, pelas linhas orientadoras da elaboração e gestão do programa, pela justificativa da *interdisciplinaridade, transversalidade dos saberes e interculturalidade* e as competências e experiência pretendidas com o programa.

A identidade de EMRC ressalva a distinção entre a disciplina e a catequese e a função da mesma, que é o aprofundamento da visão cristã da vida e a permissão do contacto pessoal com o fenómeno religioso “sem exercer sobre eles qualquer ação condicionadora das suas escolhas” (Pereira,2007:21). Apesar de ressaltar isto, na natureza curricular e especificidade da disciplina, reitera que a perspetiva da leitura da realidade é católica e, por estar inserida no contexto escolar, adquire especificidades no ensino ético-moral.

A nível programático, a necessidade de uma interdisciplinaridade e gestão equilibrada, clara, bem definida e estratégica vai exigir um conjunto de aptidões por parte dos professores. A interdisciplinaridade será assegurada através do cruzamento de áreas científicas, da cultura e dos saberes escolares. As pontes destes cruzamentos com uma visão holística da vida são responsabilidade dos professores. A transversalidade dos saberes, no ensino básico, aplica-se na promoção da educação para a cidadania, na valorização da componente humana do trabalho e no saber das tecnologias de informação e comunicação como uso estratégico de ensino. A par do referido, o reconhecimento da diversidade dos alunos, a necessidade de igualdade de oportunidades e a construção da identidade levam a que a interculturalidade também seja tida em conta.

As competências que o programa propõe que os alunos aprendam são sobre os domínios da “cultura e visão cristã; ética e Moral; religião e experiência religiosa; cultura bíblica; e património e Arte cristã” (Pereira,2007:5). No caso das competências, no segundo ciclo, é trabalhado o seguinte: na maioria a *cultura e visão cristã*, exceto o tópico *trabalho não sistemático ao cargo do docente*, e a *ética e moral*; a totalidade das competências específicas da cultura bíblica e do património e arte cristã; só uma

competência de todo o domínio da religião e experiência religiosa, que é destinado à identidade do cristianismo, particularmente do catolicismo. Já no terceiro ciclo há pretensão que os alunos sejam capazes de aprender todos os domínios e competências específicas.

Ao nível da experiência da aprendizagem e, apesar de transversal ao longo do programa, destaco a importância da autonomia nas atividades, do uso diversificado de meios, a valorização das competências para uma transposição para o quotidiano.

4.2.2- Programa 2014: descrição e análise temática por capítulo

O programa mais recente de EMRC inicia pelo capítulo *apresentação* do programa. Neste é abordado o tema da educação cristã, as metas curriculares, as finalidades e o processo de reformulação do programa (*caminhos percorridos, decisões tomadas*).

Mais especificamente, sobre a educação cristã, identifiquei três temáticas centrais. A primeira é a pertinência do fenómeno religioso/religião; baseia-se na justificativa da dimensão religiosa como constitutiva do ser humano e de um discurso das dificuldades do contacto dos jovens com a mensagem cristã. Esta temática demonstra o reconhecimento da Igreja Católica em relação há secularização dos mais jovens.

A segunda é a pertinência da educação religiosa. Nesta é distinguida a educação secular da religiosa, sendo que “...uma está preocupada em transmitir informações e a outra em mudar as nossas vidas” (Carvalho, 2014:l), respetivamente. Nesta dimensão é possível abarcar um contributo de Alain de Botton (2012) na obra “religião para ateus: um guia para não crentes sobre a utilização da religião”, na justificação da pertinência da religião. É importante referir que esta obra, porque procura precisamente compilar conhecimentos úteis no reconhecimento da vida secular, prova o reconhecimento por parte da Igreja de uma perda de significado religioso na vida social. Outra razão desta pertinência religiosa é a mesma abordar as grandes questões da vida humana. Por fim,

de forma a identificar as finalidades da educação cristã, o programa apresenta parte do documento sobre a educação cristã proveniente do Concílio Vaticano II. Como já foi possível referir, este concílio foi um marco muito importante para a abertura da Igreja Católica à modernidade e, como tal, o seu uso comprova o afastamento de católicos conservadores na redação do programa da disciplina.

A terceira temática é o projeto da educação. Aqui é definida a educação, os seus objetivos e os seus educadores. A educação e seus objetivos são representados como a capacidade de suscitar a harmonia pessoal e a construção progressiva das dimensões que envolvem os seres humanos, incluindo a espiritual. No caso dos educadores são referidos como pilares para o objetivo de desenvolver “um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002).

No caso das metas curriculares, pude identificar quatro tópicos. O primeiro é a distinção entre a disciplina e a catequese, sendo que a primeira penetra mais na cultura e interrelaciona-se com outros saberes. O segundo é a referência ao contexto. O contexto social é retratado de forma pessimista, necessitado de sentido e numa crise de verdade, características pertencentes à hipermodernidade, termo cunhado por Lipovetsky, autor também referido neste programa. Este panorama é também justificativo da importância das verdades religiosas e, como tal, da penetração da disciplina no meio escolar. O terceiro tópico é a negação da educação neutra, porque não é neutra a condição humana (Carvalho et.al, 2014: IV). Por fim, o tópico definido foi a justificação das metas curriculares amplamente ancoradas na importância e necessidade da fé.

No último ponto da apresentação, *caminhos percorridos, decisões tomadas*, é abordado o processo de reformulação do programa. Já ao abrigo da nova legislação, o Decreto-Lei nº70/2013, o lugar da disciplina na escola é reafirmado. Isto não invalidou uma reformulação programática, que através da experiência de sete anos do programa anterior e do *feedback* dos pais e professores permitiu que se fizessem mudanças com

base nas dificuldades da sua aplicação, na adequação à realidade escolar e à presença da Igreja Católica na escola.

Após a apresentação, o programa prossegue para os pressupostos teóricos. Nessa secção identifiquei duas temáticas. A primeira é a articulação entre as distintas esferas sociais, instituições e cultura, o conhecimento científico, como por exemplo o sociológico, teológico, histórico e filosófico e os alunos. A segunda foram as razões para incluir a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no currículo. Destaque para a mesma como um serviço integral do aluno, isto é, a necessidade de existir uma disciplina que aborde a dimensão religiosa do aluno. Relembro que a dimensão religiosa, ao tratar-se de uma disciplina da confissão católica, vai representar uma visão da instituição religiosa em meio escolar, neste caso, da Igreja Católica.

Tendo em conta o papel insubstituível da religião para uma educação integral, os pressupostos teóricos têm como finalidade o questionamento da realidade, através de uma chave de leitura de fé, e a construção de uma opção de vida ancorada num vasto conhecimento da cultura, história, ética e moral religiosa.

Antes da passagem para os pontos do programa por ciclo, são apresentadas as metas curriculares que são definidas em igualdade com as outras disciplinas curriculares e definem o que se pretende que o aluno aprenda (Carvalho; et.al, 2014). Os domínios de aprendizagem são a religião e a experiência religiosa, a cultura cristã e a visão cristã da vida e a ética e moral. O primeiro domínio tem em conta o fenómeno, experiência das várias tradições religiosas e o diálogo inter-religioso para a paz. O segundo é constituído pelo núcleo central do cristianismo e catolicismo, no conhecimento da mensagem, cultura bíblica e valores evangélicos, no conhecimento da história da Igreja e da simbologia cristã e no diálogo entre cultura e fé. O último é constituído pelas propostas éticas e morais cristãs com uma ênfase na dignidade e no ensinamento para a ação.

4.2.3- Análise categorial dos programas de EMRC

A construção das categorias, como já referi, derivou das temáticas comparadas dos dois programas analisados e é justificada por citações de cada um deles individualmente (ver Anexo 2). As categorias e respetivas explicações encontram-se na seguinte tabela:

Tabela 1-Categorias e critérios de inclusão das citações

Categoria:	Critério de inclusão das citações:
1-Pertinência do fenómeno religioso	Referências à importância do fenómeno religioso na: interioridade humana; construção da personalidade; compreensão do social, compreensão da história e cultura europeia; promoção da paz; liberdade; responsabilidade.
2-Importância da educação religiosa no sistema educativo e para os jovens	Importância da educação religiosa como parte integral da pessoa, como reforço da matriz histórica e cultural e como impulsionadora da aceitação da diversidade e do diálogo, seja entre pessoas, seja com a fé.
3-Identidade da Educação Moral e Religiosa Católica: 3a- vs.catequese;	Abordar as diferenças entre a disciplina de EMRC e a catequese.
3b- Proposta confessional e unilateral	Estar referido que o ensino é direcionado por uma ótica católica, ou que é a presença da Igreja no espaço escolar, ou que é confessional
3c- Professor como parte da identidade	Abordar os professores de EMRC. Especificamente, as suas funções, opções

	metodológicas, capacidades, gestão, organização e suas considerações.
4-A organização da aprendizagem e conceitos para o processo de aprendizagem: 4a- Alterações no Ensino-aprendizagem	Referência às alterações no processo de organização de aprendizagens e na definição de conceitos. Desta deriva a produção de dois gráficos (Anexos 3 e 4) que demonstram o processo de articulação dos conceitos em cada um dos programas.
4b- Razões da reorganização	Aborda as razões da reorganização do programa em relação ao ano anterior.
5- Margem de uso do programa	Qualquer referência à liberdade, gestão, vantagens e imposições do uso do programa.

4.3- Análise do desenvolvimento do programa

O desenvolvimento do programa, e a minha segunda fase da análise documental, é constituída pelos conteúdos das unidades letivas do 2º e 3º ciclos. A análise dos conteúdos dos dois programas foi feita, numa primeira instância, pela exposição das transformações ocorridas entre os mesmos e, numa segunda, numa proposta de domínios alternativa.

4.3.1- As transformações nas unidades letivas e conteúdos

A elevada similitude entre as unidades letivas e os conteúdos dos programas em estudo possibilitaram uma descrição total das transformações ocorridas. Por se tratar de um processo de transformação, a comparação será feita tendo como base o programa preliminar, o de 2007. A organização é consonante com a dos programas, logo segue a ordem de ano, ciclo e unidade letiva.

Início, assim, no quinto ano na unidade letiva *Viver Juntos*. Nesta unidade há a transposição dos pontos relacionados com a mudança de ciclo e dos valores essenciais para a convivência, mas não dos tópicos sobre o ensinamento das divisões do antigo testamento, de cada livro e das citações e interpretações bíblicas sobre o decálogo. No programa de 2014, todos estes tópicos bíblicos desaparecem dando somente lugar a três leituras da Bíblia. Nesta unidade letiva são transpostos do programa anterior todos os tópicos relacionados com o grupo da unidade letiva cinco *a fraternidade*.

No seguimento, a unidade letiva dois do programa de 2007 sobre a água, suas funções, significado, referências na Bíblia e mobilização de valores em torno dela, desaparece. A unidade letiva três do programa de 2007, *Jesus um homem para os outros*, é deslocada para o sexto ano, unidade letiva dois. A nível de conteúdo, o programa mais recente vai acrescentar três tópicos: um sobre a arte na celebração das instâncias da vida de Jesus; outro sobre a ressurreição, *Deus quer a vida e não a morte*, através do uso de passagens bíblicas - uma do antigo testamento e uma do novo testamento; e um conteúdo sobre um conjunto de valores necessários à vida em comunidade.

As próximas e últimas unidades letivas do quinto ano do programa de referência vão ser em parte aglomerados na última unidade letiva do quinto ano - *construir a fraternidade* - do programa de 2014. As transformações encontradas foram o desaparecimento da temática relacionada com as manifestações do “mal” e a exclusão dos conteúdos sobre a discriminação racial e de pensamento e os espirituais negros. No entanto, são acrescentados novos conteúdos bíblicos sobre o amor de Deus e o modelo comunitário cristão.

No sexto ano, à primeira unidade letiva, a *pessoa humana*, é acrescentada a dimensão moral e emocional como constituintes do ser humano. Além disso, é acrescentada uma passagem bíblica sobre o amor e uma divisão de conteúdos sobre a defesa do direito das crianças e de organizações que lutam pelos direitos e condições no mundo.

A unidade letiva dois deste mesmo ano vai ser deslocada no programa posterior para a segunda unidade letiva do quinto ano. Apesar desta alteração, os conteúdos, mantêm-se muito similares. São retiradas a definição do calendário cristão e a festa da Imaculada Conceição e são acrescentadas passagens bíblicas sobre Jesus, o *significado da esperança cristã*, conteúdos sobre Jesus na história e uma figura do advento, João Baptista.

A unidade letiva três - *família, comunidade de amor* - também é deslocada do sexto para o quinto e mantém a ordem. Nesta unidade curricular os conteúdos são os mesmos, mas as *tipologias de famílias, as condições de vida favoráveis à família, a enumeração das tarefas familiares e a respetiva participação e o que acontece quando a família não cumpre o seu dever* são retirados.

A penúltima unidade letiva deste ano, sobre o Pão, passa a estar representada na unidade letiva três do último programa e sofre um acréscimo da sua partilha no título do capítulo – A partilha do pão. O uso dos textos bíblicos sobre o pão são todos alterados e o capítulo sobre as *divisões do novo testamento* desaparece. São acrescentados pontos sobre a refeição como uma experiência de encontro, um ponto sobre o *amor partilhado com os mais necessitados* e um ponto sobre o exemplo de três instituições cristãs (Cáritas, conferências Vicentinas de S.Vicente de Paulo e Comunidade Vida e Paz).

Por fim, a última unidade letiva do ciclo, em 2007, sobre o respeito pelos animais, desaparece.

Iniciando o terceiro ciclo, a primeira unidade - *as origens* - analisa: (1) produções culturais sobre o universo; (2) visão do mundo científica e a perspetiva cristã; (3) textos bíblicos sobre a criação e de outras tradições religiosas e implicações quotidianas. À exceção do acréscimo do *Salmo 8- “hino criador do ser humano”*, os conteúdos são os mesmos. Já no caso da segunda unidade letiva, geram-se amplas alterações. Além da alteração do nome de *religiões abraâmicas* para as *religiões*, é acrescentado um conteúdo da *resposta do ser humano à interpretação do absoluto nas funções da religião*

na vida pessoal e coletiva. Além disso, apesar de no programa de 2007 existir um tópico de mobilização de valores comuns entre religiões, é só no último que é integrado o comum às grandes tradições através de um *diálogo inter-religioso*. O estudo de Deus no antigo testamento é excluído, mas é transposto o tópico da unidade letiva dois do oitavo ano - *o relativismo e o fundamentalismo religioso: dois extremos a recusar*.

No seguimento das unidades letivas, a *riqueza e sentido dos afetos* é a que se apresenta mais díspar entre os programas. No primeiro destes a relevância recai sobre o grupo etário dos adolescentes e aborda a temática do género, sexualidade, identificação de valores e sentimentos no processo de crescimento. No programa posterior os conteúdos são mais holísticos e recaem sobre o estudo do ciclo de vida, tais como: da infância à terceira idade; o estudo da personalidade humana e das suas dimensões; e as mudanças no processo de crescimento. Apesar destas diferenças, é transversal a todos estes pontos a importância da família e dos amigos no processo de crescimento.

Na última unidade letiva do sétimo ano, *a paz universal*, o contributo de Erasmo de Roterdão e o irenismo cristão presentes no primeiro programa são substituídos pela mensagem do Papa Francisco para o dia mundial da paz, definido no ano anterior para a função de papado. Este programa acrescenta também duas passagens bíblicas de Jesus sobre o Perdão (Mt18, 21-22) e o sermão da montanha (Mt5,1-12). O processo do ensino da construção da paz é alargado para uma visão do papel das religiões institucionalizadas em Portugal, demonstrando um incremento nas abordagens que promovem um diálogo inter-religioso.

No ano escolar seguinte, o *amor humano*, primeira unidade letiva, é igual no programa mais recente, mas com o acrescento da *importância do corpo e dos sentimentos próprios e dos outros, a importância da fidelidade e a adoção de atitudes responsáveis depois de atitudes irrefletidas*.

Na unidade letiva seguinte, no *ecumenismo e confissões cristãs*, é retirado no programa do último ano o ponto programático *tomada de decisões das várias Igrejas e*

a sua disposição para agir em conformidade e acrescentado o anglicanismo. É possível também relatar um desaparecimento da abordagem aos idiomas e autores bíblicos e da maior organização ecuménica internacional, o Conselho Mundial das Igrejas²¹.

O penúltimo ponto programático do 8ºano, ao contrário do último *ecologia e valores* que é igual, vai ter alterações dos juízos de valor sobre os meios de comunicação social por um *discernimento e juízo crítico*. São acrescentadas a importância de agir sobre os valores religiosos, em qualquer situação e mensagens de reflexão sobre a liberdade e fraternidade. (Papa Francisco na Conferência Episcopal Brasileira, Bíblia e *Gaudium Et Spes* 41).

O último ano do 3º ciclo de estudos é caracterizado por todas as unidades curriculares terem sido amplamente deslocadas entre os programas.

Perante o referido, na *dignidade da vida humana*, primeira unidade letiva, é acrescentado na defesa da vida o *Evangelium Vitae* e *alma e coração* do concílio Vaticano II. Além disso, são acrescentados quatro tópicos transversais aos seguintes temas: a fraternidade, a denúncia da dignidade e a *participação em grupos e organizações de defesa e promoção da vida*. Na segunda unidade letiva, *Deus o grande mistério*, no conjunto de exemplos de personagens com vidas com contributos ético-humano de relevo são acrescentados *S. João de Deus* e *S. Vicente de Paulo*. Além disso, este último programa também acrescenta um ponto programático sobre as instituições de origem religiosa empenhadas no bem comum e na transformação da sociedade. Para finalizar a descrição, na última unidade letiva, *o projeto de vida*, é acrescentado o ponto *princípios da felicidade humana* das várias confissões religiosas (hindus, chinesas e orientais) e passagens bíblicas.

²¹ Organização ecuménica criada em 1948 que reúne uma rede de 350 Igrejas e denominações cristãs por todo o mundo. Revêem-se, nomeadamente, na aproximação a Jesus. Em Portugal são membros a Igreja Lusitana e a Igreja Evangélica Presbiteriana de Portugal.

Concluindo, as transformações residuais das unidades letivas e dos conteúdos entre os programas são prova de um processo, essencialmente, de reorganização.

4.3.2- Análise dos conteúdos: uma nova proposta de domínios

Após a descrição das diferenças do programa, procedi à categorização das competências por uma nova proposta de domínios (Tabela 2). Esta proposta não descarta os domínios já propostos nos programas de 2007 e 2014, mas redefine e acrescenta outros, de forma a facilitar o entendimento temático dos leitores. As competências, em 2007, ou finalidades, em 2014, mantêm a definição pelos seus conteúdos, exceto os casos que se enquadram nos novos (sub)domínios por definidos.

A primeira categorização *cultura, identidade e visão cristã* aborda, à semelhança do definido nos programas, mantêm as mesmas finalidades e competências, mas acrescentei divisões de Jesus histórico e de um Jesus mais da fé.²²

Na segunda, mantendo-se o domínio *ética e moral*, foram incluídos outros subdomínios. O primeiro, *viver com os outros*, inclui todos os conteúdos que abordam o conjunto de códigos morais necessários para a convivência e integração em grupos sociais. No segundo, *o mal: suas formas e manifestações para um ensino moral* são incluídos todos os conteúdos que abordam impulsos, atitudes ou situações assumidas como erradas. E o último subdomínio - *exemplos de vida/documentos como suporte para ensinar a moral* - inclui o conjunto de pessoas, instituições ou documentos da Igreja ou não, que são testemunhos morais.

Em terceiro lugar, proponho **um novo domínio - outras religiões**. Esta proposta tem como objetivo circunscrever todas as referências religiosas não cristãs.

Em quarto lugar, a *cultura bíblica e o uso da mesma*, inclui todas as referências bíblicas por conteúdo em cada programa.

²² Divisão justificada pela elevada referência a esta distinção nas entrevistas exploratória

No caso do último domínio definido -*o ser humano: constituição, mudanças ao longo da vida e tomadas de posição* - compreende o conjunto de conteúdos que abordam a constituição do ser humano, as suas escolhas e as diferentes instâncias da vida. Deste domínio, resultou um subdomínio - *as emoções como corolário da vivência com os outros e de ação* – que é constituído por todas as referências que atribuem as emoções e sentimentos como a razão das escolhas individuais.

A definição de domínios foi feita através das seguintes secções: (1) no programa de 2007 são definidas pela numeração da *operacionalização de conteúdos*. Por exemplo, se uma unidade letiva tiver quatro competências operacionalizadas, tem quatro secções, sendo que a “1” é a primeira e assim sucessivamente; (2) no programa de 2014 são definidas pela numeração dos objetivos. Por exemplo, se uma unidade letiva tiver três objetivos, tem três secções, sendo que a “1” é a primeira e assim sucessivamente.

Cada secção inclui um conjunto de conteúdos e estes enquadram-se em determinados domínios. No Anexo 5 é possível observar o processo da categorização das secções pelos domínios definidos. A incidência dos domínios categorizados em todo o segundo e terceiro ciclo podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2- Incidência dos domínios categorizados e a percentagem sobre o total, por programa

Domínio	2007	% do domínio no total dos domínios de 2007	2014	% do domínio no total dos domínios de 2014
1.cultura, identidade e visão cristã	41	25	42	20
1.a) Jesus: histórico	7	4	8	4
1.b) Jesus da fé	4	2	3	1
2. ética e moral	8	5	21	10
2.a) viver com os outros	27	16	34	16
2.b) o mal: suas formas e manifestações para um ensinamento moral	17	10	8	4
2.c) exemplos de vida/documentos para um ensinamento moral	14	8	17	8
3.Outras religiões	5	3	9	4
4. Cultura bíblica e uso da mesma	24	14	33	16
5. O ser humano: constituição, mudanças a longo da vida e tomada de posições	20	12	30	14
5.a) as emoções como corolário da vivência com os outros e de ação	6	4	6	3

Nota: Consequência do arredondado às unidades a soma das percentagens no programa de 2007 não é 100.

Os dados apresentados permitem demonstrar as seguintes transformações:

1. Um aumento da incidência de conteúdos sobre a cultura, identidade e visão cristã e de Jesus histórico.
2. Um aumento das ocorrências das temáticas relacionadas com a ética e a moral, nomeadamente na vivência com os outros e dos exemplos de vida ou documentos para o ensinamento moral.
3. A representação do mal para a construção de uma moral diminui substancialmente.

4. Há um aumento do espaço dado à abordagem de outras religiões, demonstrando um reconhecimento do aumento da diversidade religiosa e um aumento do protagonismo dado ao diálogo inter-religioso.
5. Apesar do aumento anteriormente referido, o uso da bíblia ou de passagens bíblicas aumenta.
6. As referências ao crescimento humano, a sua constituição e as diferentes instâncias da vida expandem-se, permitindo assim inferir que há uma maior apreensão sobre as opções de vida e leitura da realidade por parte dos jovens. As temáticas das emoções e sentimentos como escolha para ação do indivíduo têm pouco peso, demonstrando que, por hipótese, prezem por escolhas mais racionalizadas e ponderadas.

4.3.3-Análise de conteúdo: contagem e categorização de palavras.

Para finalizar a minha análise documental procedi ao método de contagem de palavras e posteriormente à sua categorização. A escolha deste método provém de um reconhecimento da escolha do vocabulário como consequência de transformações na instituição católica (sendo que a aprovação é sempre feita, mesmo mudando os autores, pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã). Parti assim à procura de um entendimento da incidência das palavras e suas implicações no peso confessional do programa.

A contagem de palavras foi realizada através de correspondências do *Microsoft Word* por não existir a disponibilidade de nenhum programa de análise qualitativa até ao momento da entrega deste trabalho, e a realização das nuvens de palavras foi realizada através do programa *Wordclouds*. Como tal, selecionei um conjunto amplo de palavras - nomes comuns e nomes próprios de cidades, *Jesus* e *Deus*. A realização da mesma foi feita de acordo com as seguintes premissas:

- Na seleção de verbos, procurar as diferentes formas da sua conjugação.
- Agrupamento dos substantivos femininos ou masculinos nas palavras masculinas ou femininas, respetivamente.

- Agrupamento das palavras no singular e no plural.
- Inclusão das palavras na capa, folha de rosto, índices, títulos, tabelas e bibliografia.
- Exclusão de palavras que estejam presentes em fotografias.
- O programa de 2007 apresenta uma capa, uma contracapa e uma página, entre capítulos, com *brainstorming* de palavras, que entra para a contagem.
- O mesmo programa apresenta agradecimentos, anexos, siglas acrónimos e abreviaturas, índice de quadros e bibliografia (geral e da legislação) que também entram na contagem.

Tendo em conta os critérios definidos, foram selecionadas duzentas e vinte e sete palavras. A sua distribuição nos programas tem de ter em conta, à partida, que o programa de 2007 abarca mais palavras do que o de 2014. No Anexo 6 é possível encontrar todas as palavras já agrupadas por situações, temáticas ou significados similares. As categorias resultantes da contagem de palavras são então as seguintes:

- Valores, sentimentos e emoções.
- Capacidade humana: inclui todas as capacidades humanas que foram excluídas na categoria anterior.
- Que tem/pertence/confronta e é definido pelo ser humano na sua vivência: tem em conta atividades, ações, bens tocáveis, imagens observadas, confrontos e estágios de vida.
- Pessoas/grupos/ outras entidades coletivas
- Local / envolvência. (ex: natureza)
- Religiões: nome das religiões ou tradições religiosas.
- Referente à educação.
- Referente ao que não é do foro religioso/ que tem a ver com a perda do significado religioso.
- Ritual/simbologia sagrada/figuras religiosas/período religioso, etc.: todas as referências relacionadas com as religiões.

Através da contagem das palavras por programa e categoria (Anexo 7), é possível entender que o primeiro destes programas apresenta mais palavras em todas as categorias, exceto nas palavras relacionadas com o que não é de foro religioso, ou sobre a perda de significado religioso. O crescimento no uso destas palavras acompanha a preocupação da Igreja Católica em relação à secularização, nomeadamente social e individual. Em ambos os programas, o uso de palavras mais assinalável é do foro dos valores, emoções e sentimentos e as palavras relacionadas com o foro religioso. As palavras que estão relacionadas com o ser humano, na sua constituição, na sua vivência, nos seus confrontos, ou nas suas criações também assumem um peso elevado. No entanto, estas palavras não são relacionadas com a *capacidade humana* dos mesmos, que parece ter diminuído entre os programas.

Resumindo, é possível perceber que as palavras empregues nos programas remetem para o ensinamento da vivência mundana humana, nomeadamente nas dimensões morais e religiosas. Os usos das palavras nos programas mostram-se consonantes com a própria nomenclatura da disciplina, uma Educação Moral e Religiosa.

Por fim, realizei uma contagem das palavras mais utilizadas, **mais precisamente** as vinte mais utilizadas, e a sua percentagem no total do programa (Anexo 8). Este processo vai permitir posteriormente perceber que estas estão distribuídas pelas categorias acima definidas.

No caso das palavras mais usadas, na percentagem do total dos programas, é notória uma disparidade elevada entre os programas, sendo que todas as palavras que mais aparecem no de 2014, exceto meta /metas, diálogo/dialogar e fé, aparecem mais vezes no de 2007, mesmo que neste não sejam, segundo o meu esquema, das mais utilizadas.

Nas seguintes nuvens de palavras (Figura 1 e Figura 2), é possível ver a incidência das vinte palavras mais utilizadas por cada um dos programas:



Figura 1: nuvem de palavras mais utilizadas no programa de 2007



Figura 2: nuvem de palavras mais utilizadas no programa de 2014

A palavra mais utilizada pelo primeiro programa e a terceira mais utilizada pelo último destes é a “cristã, cristão ou cristãos”. A elevada incidência destas palavras em relação ao total por programa da categoria *religião* demonstra que as outras palavras da categoria aparecem pouco. Logo, essa elevada incidência, a que se soma no programa de 2007 o católico(a) como palavra com peso significativo, demonstra a elevada importância confessional cristã num programa mais plural.

O aparecimento das palavras mais utilizadas no primeiro programa parecem reincidir no posterior como as mais utilizadas também, exceto *dignidade*, *direito (como dever)*, *católico/católica* e *trabalho, trabalhar e trabalhador*. É de destacar o desaparecimento da palavra *católico/católica*, demonstrando a diminuição do seu peso no conjunto das referências às religiões, mas também da própria leitura da realidade, em prol da leitura cristã.

No caso contrário, as que mais ocorrem no de 2014 e não no de 2007 são *meta* e *metas*, *Jesus*, *diálogo* e *dialogar* e *fé*. Neste caso, destaco a grande diferença da incidência da palavra *meta(s)* justificada pela forma como se alteraram as pretensões no desenvolvimento do ensino. Estas estão refletidas principalmente na alteração da definição dos conteúdos das competências específicas por uma definição pelos

objetivos impulsionados por estas metas. Outro destaque importante é a incidência da palavra Jesus. Esta palavra torna-se uma das mais utilizadas no último programa de EMRC, reiterando a importância crescente de Jesus no total do programa, no entanto, a palavra continua a aparecer menos vezes do que no programa anterior. O último destaque é a palavra fé, que aumentando a incidência perante o programa anterior, torna-se prova da preocupação do catolicismo sobre a sua necessidade para a integridade humana.

4.4- Conclusão da análise documental

Após a análise é possível inferir que os programas fazem jus à sua nomenclatura, demonstrando ter como prioridade o ensino para a vivência humana das dimensões morais e religiosas. Em sete anos, o programa teve algumas alterações significativas. Posso afirmar que houve um aumento das preocupações com as opções de vida e leitura da realidade dos alunos e da sua reflexão e ponderação. Além disso, a preocupação pela vivência com os outros também aumenta e, como tal, há um crescimento do ensinamento dos valores morais e éticos. Os ensinamentos provenientes de representações do mal tornaram-se, no último programa, mínimos.

A leitura do programa continua a ser católica, mas há uma diminuição desta nomenclatura em prol do cristianismo, demonstrando um reconhecimento do aumento da pluralidade no panorama religioso português, nomeadamente na diversidade de alunos de outras confissões que frequentam a disciplina.

O aumento das palavras relacionadas com a perda de significado religioso ou ausência deste significado, agregada à introdução do conceito “secular” na justificativa da importância do ensino e ao peso crescente da figura de um Jesus histórico, em detrimento de um Jesus da Fé, demonstram um reconhecimento das transformações do panorama religioso e educativo português. O aumento de justificações da importância da religião e do religioso para combater esta perda de significado torna-se também parte do ensino do programa.

Através do referido é possível inferir que o programa é produzido num esforço de apropriação às necessidades e alterações dos campos religioso, social e cultural e demonstra o que Dobbelaere (2004) designa como a secularização organizacional, neste caso, do catolicismo.

5- As entrevistas

5.1- Resultado da análise das secções

5.1.1-Mobilidade dos professores de EMRC da minha amostra

A análise das entrevistas pelas secções definidas no guião de entrevista (Anexo 9), permitiu aferir que o panorama atual dos professores da minha amostra é consonante com o dos professores no panorama nacional, relativamente envelhecido (maioria acima dos cinquenta anos) e com muitos anos de ensino. A grande particularidade da minha amostra é terem uma mobilidade elevada entre escolas dos distritos do Porto e Aveiro, no entanto, no concelho em estudo, os mesmos têm uma mobilidade reduzida.

5.1.2-A religião na vida pessoal e coletiva

Nesta secção tive como objetivo perceber como os professores de EMRC definem e representam alguns dos termos que compõem a nomenclatura da disciplina – A religião, a moral e a moral católica.

Foi possível observar que, na generalidade, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica têm diferentes considerações sobre o que consideravam ser “religioso”. O conjunto de respostas que pude identificar agrupa-se nas seguintes categorias:

1. É ter a religião como Orientadora da vida /dia-a-dia (individual ou para a comunidade);
2. Ter fé;
3. Ter contacto com o transcendente;
 - a. Ter uma relação com uma divindade;
4. Praticar a religião em que se está inserido, por exemplo, através dos rituais;

Ser religioso, o primeiro conteúdo da unidade letiva dois do sétimo ano, é caracterizado por uma heterogeneidade de respostas. Esta dissociação parece agrupar-se em dois grandes grupos: a representação de um ser religioso baseado num contacto com o transcendente, numa relação com a divindade, em ter uma fé e orientar o dia-a-dia da própria pessoa— que agrupo numa representação mais individualizada da religião; e uma representação mais coletiva, com uma orientação para uma comunidade, para a prática religiosa na mesma e para a presença de princípios morais e éticos da confissão.

A religião na sua vida pessoal e coletiva demonstra ser a base do dia-a-dia de toda a minha amostra. Todos vão regularmente às assembleias dominicais, nomeadamente por motivos individuais, de realização pessoal e familiares. Segundo Alfredo Teixeira (2012), este tipo de prática enquadra-se numa sociabilidade paroquial. Relembro que estes professores, para lecionar, têm necessidade de estar inseridos numa paróquia, pois é condição necessária um parecer de idoneidade do pároco ao secretariado de educação cristã. Tendo isto em conta, os professores de EMRC não se devem pautar por uma ocasionalidade nas assembleias dominicais. No entanto, os “regimes de sociabilidade católica não se transcrevem em posições religiosas imutáveis” (Teixeira, 2012:217).

A nível funcional, a religião é representada como catalisadora da sua felicidade, nomeadamente pela experiência com Jesus.

Estes resultados permitem perceber que as representações da religião são do foro mais individual, isto é, muito numa “aspiração do ser humano à relação com a transcendência” (Pereira, 2007:99).

A segunda palavra que compõe o nome da disciplina, a moral, é representada essencialmente como um guia, um conjunto de regras que permite distinguir o certo do errado, algo holístico ao ser humano, mas onde o fim é a procura do bem do outro e de si. Se esta moral for católica é entendida como em consonância com os valores do cristianismo, ou especificamente do catolicismo, ou de Jesus.

Concluindo, a religião na vida pessoal e coletiva dos professores de EMRC é representada por uma visão mais pessoalizada, amplamente referenciada através da relação com o transcendente, nomeadamente com Jesus, mas onde a comunidade paroquial ainda assume um peso de grande importância; e como guia moral. A moral para estes professores é representada, segundo os elementos que para Durkheim (2012) a constituem, mais sobre o bem do que pelo seu dever.

5.1.3-Experiência pedagógica

Na experiência pedagógica dos professores de EMRC é possível destacar três tipos de relação: com os alunos, consigo mesmos, e com o programa.

Na relação com os alunos é possível salientar a preocupação com a existência de empatia através do reconhecimento e adaptação à singularidade dos seus alunos e da promoção do pensamento crítico, fruto da liberdade e da experiência dos mesmos. Esta relação com os alunos é, por vezes, vista como difícil, porque reconhecem a falta de significado e literacia religiosa nos mesmos. Na relação pessoal - forma como eles se representam ou se sentem -, reveem-se como orientadores e como figuras de confiança mas denunciam um desgaste e cansaço na profissão - “Hoje eu sinto-me cansada de ser professora”; “começamos a ficar cansados de tanta mudança”- referem diferentes entrevistados.

Sobre o programa, todos os professores consideram conhecê-lo na íntegra e usá-lo, ou como recurso prioritário, “sempre” utilizado, ou como recurso secundário, pouco utilizado em prol de outros recursos ou materiais pedagógicos.

Na vertente extra-programática demonstram uma preocupação generalizada pela distinção entre a disciplina e a catequese e ao uso da história religiosa como seu suporte.

No desenvolvimento programático é transversal o interesse pelos conteúdos relacionados com a família e as religiões, nomeadamente a sua diversidade e os seus conflitos; os conteúdos relacionados com aprendizagem de vida com o outro, em

comunidade; e a consciência cívica, seja por um apoio mais ou menos histórico e religioso.

Os pontos que consideram desadequados são aqueles que estão demasiado ligados à religião. Estes são temas com uma leitura excessivamente religiosa; uma perspectiva bíblica; uma leitura do Papa e dos temas da atualidade; e temas muito catequéticos (repetem o que é ensinado na catequese). Apesar de considerarem esta preceptiva, utilizam a bíblia como suporte importante de conhecimento, mas muito baseada no que está referido no programa, e de forma pontual como fonte secundária, por não ser adequada às motivações dos alunos.

A principal dificuldade na aplicação do programa é a pouca cultura religiosa que os alunos recebem por parte das famílias. Especificamente realçam o seguinte: perda de valores de colaboração e respeito, falta de instrução e conhecimento religioso; desestruturação das famílias, seja de que tipo for; perda de símbolos religiosos (fonte de curiosidade, de explicações morais); contradições na organização da vida por festas e feriados religiosos, mas sem os viver do ponto de vista religioso; falta de criar chaves de leitura da realidade.

Neste seguimento, os professores alterariam o programa, retirando a confessionalidade católica e alterando o seu lado catequético. Isto pressupõe a abordagem das dimensões da interioridade deslocadas do catolicismo; do ensinamento dos valores do cristianismo através de um suporte mais histórico, nomeadamente na abordagem sobre Jesus – do Jesus da fé para um Jesus mais histórico; diminuição do enfoque na Bíblia e nos documentos dogmáticos.

Em relação ao posicionamento dos professores perante a necessidade da disciplina que lecionam, é possível identificar três posicionamentos. Os primeiros, que é a maioria, consideram que deveria existir um ensino de Educação Moral Religiosa, mas desprovido da confessionalidade católica. Os segundos consideram que deveria haver uma disciplina moral, não necessariamente católica, mas é-o porque a identidade da população portuguesa é maioritariamente católica. Outros, porém, consideram que não

deveria existir outra educação religiosa sem ser católica, porque a religião católica é a mais professada do país.

Apesar destes posicionamentos, o entendimento dos entrevistados em relação à necessidade de uma Educação Moral Religiosa é unânime, isto é, os professores, ao contrário de Durkheim (2001), não acham possível existir substitutos racionais às noções religiosas que serviram de veículo às ideias morais essenciais.

Concluindo, a experiência dos professores em sala de aula tem em conta três tipos de relação, com os alunos, consigo mesmos e com o programa. A primeira passa por uma experiência de proximidade e reconhecimento da singularidade de cada estudante. Esta experiência mais individualizada propicia a criação de uma autoimagem de orientador. O programa é usado, mas há uma importância avultada no uso de outros recursos. No seu uso, a experiência mais entusiasmante é quando abordam temas como a família, as religiões e alguns temas históricos. Adequado em grande parte às necessidades dos jovens é também inconveniente por ter partes muito ligadas à religião, quase catequéticas. Os professores, reconhecendo esta desadequação, escamoteiam parte destas em prol da motivação dos seus estudantes. Apesar da inequivocidade da existência de uma disciplina religiosa de educação moral nas escolas públicas, pelo reconhecimento e como parte do processo de descatholicização, distanciam-se da vontade da mesma ser exclusivamente católica. O único alicerce que justifica a sua atual permanência é o peso ainda elevado da identidade católica da população portuguesa.

5.1.4-A percepção dos professores sobre os seus estudantes

Como educadores para a vida adulta dos jovens estudantes, os professores de EMRC têm um conjunto de percepções sobre os seus estudantes que lhes vão criar um conjunto de motivações na sua função.

Em relação à religiosidade, perante as considerações da falta de instrução religiosa, dependente da educação familiar, percebem uma experiência mínima de vida religiosa dos estudantes. No entanto, uma minoria percebe uma prática religiosa assídua, nomeadamente pela frequência das eucaristias. A percepção da maioria

assinalada deriva de se preocuparem com a passagem moral através das gerações anteriores e é nesse sentido que se confrontam com a falta de simbologia religiosa, uma menor educação e práticas religiosas familiares diminutas.

No caso da escolha da frequência da disciplina, os professores consideram que deambula entre a obrigação parental, principalmente no início dos ciclos, e a escolha dos estudantes, nos restantes anos. A escolha própria é condicionada por quatro grandes fatores: o professor, a relação que manteve com o aluno, a proximidade, a sua partilha e o seu dinamismo do mesmo; o programa e o funcionamento das aulas; o horário; e a realização de visitas de estudo. Estas últimas são frisadas por todos os educadores como potenciadoras do ensino religioso. No entanto, às vezes é difícil realizá-las, por falta de recursos, porque não querem assumir a sua responsabilidade, ou porque não têm paciência para as organizar.

Em relação às perceções que os professores têm sobre as unidades letivas do programa que os alunos acham mais interessante, variam substancialmente entre os entrevistados. Enquanto um dos entrevistados refere a tentativa de tornar todos os temas mais interessantes, os outros referem unidades letivas como a família, as festas, a ecologia, a liberdade, as drogas, os direitos humanos, guerra, a capacidade de intervir no mundo, o Natal, o Jesus histórico, as religiões orientais e a educação para os afetos. Os únicos temas que são referidos por mais do que um entrevistado são a ecologia e as religiões. As suas respostas demonstraram que a perceção do interesse dos alunos varia substancialmente entre os agrupamentos e que não há muitos encontros entre as unidades letivas preferidas dos professores e dos alunos. A nível do menor interesse, só um dos professores referiu que notava especial aborrecimento nas abordagens históricas, porque são repetidas na disciplina de história que os alunos têm.

O entendimento que os professores empreendem das perceções dos alunos sobre si não consideram ter mudado ao longo dos anos e são principalmente: como uma figura de confiança e alguém com quem eles podem partilhar e em quem podem confiar; como figuras competentes em matéria de religião; influenciadores morais; em alguns casos como *o professor dos afetos* e como amigos (apesar destes professores reiterarem

o distanciamento professor/amigo, isto é, estão próximos para confiar, mas suficientemente distantes para ter uma relação pedagógica).

Concluindo, os professores percebem os seus estudantes através de uma experiência religiosa mínima consequência da educação religiosa familiar. Apesar disto, são na sua maioria os alunos que escolhem frequentar a disciplina, seja pelo professor, atividades, matéria ou os colegas. As unidades letivas que os professores percebem como mais interessantes para os alunos são escassas em temas religiosos e não parece existir um encontro entre o que eles gostam mais de ensinar. As temáticas consideradas menos interessantes são as que colidem com a disciplina de história ou com a catequese. Consideram que os alunos os veem essencialmente como figuras de confiança e como um exemplo a seguir.

5.1.5-Motivações e sentimentos de ser professor

O trabalho realizado pelos professores tem um conjunto amplo de motivações. A principal destas deriva do seu objetivo como docente, que é poderem fazer parte do crescimento dos seus alunos a nível relacional, ao nível dos valores, morais, éticos e de cidadania. No fundo, como alguns dos entrevistados referem, o que pretendem é formar “boas pessoas!”. No entanto, alguns professores mostram vontade que os alunos fossem também católicos. Estes ensinam um confronto, entre vontade e ação, isto é, vontade de querer converter os alunos ao catolicismo e a ação de ensinar sem ser para este efeito. Segundo Durkheim (2008), por cumprirem este requisito, possuem autoridade. Apesar de não ter um efeito de conversão, pode ter um potencial de associação. Relembro que este potencial não é exclusivo da disciplina que estes lecionam, porque como Weiss (2010) refere, a própria escola tem o dever e potencial de criar um gosto pelo espírito de associação, e a disciplina de EMRC não é exceção.

Em relação ao seu percurso, os professores avaliam-no de duas maneiras distintas: por um lado, gratificante, e por outro, frustrante. É gratificante, porque sentem que fazem diferença na vida de alguém, e como tal gratifica-os a nível pessoal e espiritual; frustrante por as pessoas verem a religião como um “parente pobre” e

estarem cansados das mudanças a nível educativo, burocracias, baixo salário e do governo - de “ser professor”. Apesar destas frustrações não estarem relacionadas com a disciplina de EMRC especificamente, reflete-se na avaliação do seu percurso.

Claramente associado a este cansaço, as motivações para a continuação da sua profissão são não terem idade para começar noutro lugar, não poderem desistir, ter trabalho e os alunos. Somente um refere ser uma motivação “Deus quer-me nesta vida e eu posso ensiná-lo”.

Após este entendimento, posso inferir que a panóplia de sentimentos dos docentes se agrupam em dois polos: aqueles que veem a sua experiência atual através de sentimentos bons, como felicidade, alegria, amor, amizade, carinho e concretização; e aqueles que veem a experiência por uma junção de sentimentos maus, como desânimo, cansaço, difícil, mas também de conforto, como a esperança, e de retorno dos resultados, como a gratificação.

5.1.6-Implicações morais

A disciplina de EMRC existe em última instância por uma razão: que toda a sua envolvência transmita princípios morais e que produzam efeitos nos alunos. Os professores são os roteiristas em primeira mão da história da disciplina e são eles que a conseguem executar e conferir. A minha amostra considera produzir estes efeitos na alteração nas práticas, respostas e nas relações interpessoais dos seus alunos- “lançamos a semente” referem.

No envolvimento com a Igreja Católica, prática religiosa e inserção em grupos religiosos, podemos encontrar três tipos de respostas: os que consideram que ir às aulas tem repercussões; aquelas que consideram que nem sempre, mas que podem ter; e aqueles que dizem que não tem implicações. Em todos estes casos, há implicações na inserção de grupos relacionados com questões sociais e de voluntariado não diretamente relacionados com uma instituição religiosa.

No caso da fé dos alunos, frequentar as aulas tem repercussões e, como tal, contraria também tendências de uma perda de significado religioso. Sendo que

consideram que cada vez menos se fala das questões religiosas, a disciplina de EMRC abre portas à religião e a Deus, a par de outras dimensões da vida. Apesar deste efeito, não possibilita um retorno ou permanência ao catolicismo.

Durante a minha interpretação das entrevistas foi possível referir algumas implicações do comportamento dos alunos nos professores, mas poucas em relação à fé, moral e envolvimento religioso. Nas questões de fé, há uma divisão entre os entrevistados, mas a maioria respondeu que tem implicações. Nos que responderam que não tem implicações na fé, também responderam que não tinha implicações na moral nem no envolvimento religioso. Já a maioria também o considera na moral, mas no envolvimento religioso fracionam-se em duas partes, nos que teve implicações no envolvimento e nos que não teve porque mantiveram o envolvimento religioso independentemente do comportamento dos alunos.

Concluindo, as implicações morais da disciplina parecem surtir efeito nas relações, práticas, atitudes e na fé dos alunos. Não tendo potencial de conversão, as estratégias adotadas pelos professores são de priorização do pensamento crítico e individual dos estudantes, parecendo surtir efeito nomeadamente na moral. As implicações da educação parecem ser mútuas, apesar de alguns professores negarem o reconhecimento, nas relações interpessoais, de efeitos na moral, fé e envolvimento religioso.

5.2- Os professores de EMRC: visão humanista

A análise mais pormenorizada das entrevistas abriu portas para uma conceptualização do universo de crenças dos meus entrevistados. A leitura cristã dos meus entrevistados é apresentada claramente como humanista. Esta visão foi influente no cristianismo liberal desde o século XIX. No caso do catolicismo, é com o Vaticano II que houve uma liberalização parcial da própria Igreja Católica Romana (Woodhead, 2002:167), que polarizou opiniões e traçou algumas características entre liberais e conservadores. Os professores de EMRC do concelho do Porto nasceram após este concílio ou ainda eram crianças quando o mesmo se realizou. O desenvolvimento destes

educadores durante o crescimento e penetração de posições liberais e visões humanistas dentro do catolicismo demonstram-se influentes (No anexo 10). As tendências humanistas encontradas foram: (1) foco muito recorrente na figura de Jesus Cristo histórico; (2) preocupações éticas e ativistas fortes; (3) uma crença otimista do progresso natural da humanidade; (4) e uma caracterização de Deus humanizada.

5.2.1- As “crenças, atitudes e valores” de cada professor

O universo de crenças e de ideologias dos professores de EMRC é um guia complexo, mutável e definidor de posições, atitudes, opiniões que vão forjar a sua individualidade. Ancorando-me nas “crenças, atitudes e valores”, adaptado do inquérito do professor Alfredo Teixeira (2018), parto assim para o entendimento dessas.

O primeiro entrevistado sente-se parte da modernização do catolicismo – um pivô da reforma “dentro” da Igreja. Educado sob a tutela de um catolicismo tradicional, critica a modernidade e as consequências que ela trouxe para a educação, para a intimidade e afetos, seja das famílias, seja na escola. Além disso, critica as mudanças na sociedade portuguesa e como a religião passou a ser tratada como “parente pobre”, sendo que a religião faz parte da educação integral da pessoa. A nível moral, as influências do catolicismo mais tradicional são notórias na medida em que: vê o sofrimento como uma contingência humana - “eutanásia eu tenho uma posição muito simples, o sofrimento é uma contingência humana”; condena o aborto; tem uma preocupação com a estabilidade nas relações conjugais, independentemente do sexo; e tem relutância com as relações homossexuais, considerando que são muito baseadas no sexo - “quando a coisa deixa de funcionar acabou” e “o mundo da vivência homossexual e heterossexual, dos sentimentos, não é o mesmo...”. Apesar da crítica homossexual, aceita em casos excepcionais e perante prova de idoneidade, o casamento e a adoção dos mesmos. Além disso, destaque para o “aceita em qualquer situação” a comunhão de divorciados ou recasados, a ordenação de padres casados e a ordenação de mulheres como diaconisas.

O segundo entrevistado demonstra ter uma relação com Deus. Ao longo do discurso apresenta ter consciência da perda de significado religioso entre os mais jovens e admira-se que os seus alunos na sua maioria frequentem as eucaristias e tenham prática religiosa. A nível moral aceita *dentro de limites* todas as temáticas morais controversas do catolicismo, exceto a homossexualidade. Apesar de condenar o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a adoção, questiona-se se mudaria de opinião perante, hipoteticamente, alguém próximo estar numa dessas situações - “e se fosse a minha filha... queria que ela fosse feliz” - refere. Assim, mostra constantemente um confronto entre a sua posição perante os códigos morais e os que estão definidos na sua instituição. Progressista, abraça a modernidade e a reinterpretação da Bíblia, nomeadamente nas condenações morais pró-vida.

A terceira entrevista apresenta-se negativa em relação ao impacto da modernidade nos códigos morais dos alunos, referindo as seguintes afirmações: (1) “difícil. Neste momento sinto que eles já não ouvem tanto como ouviam há um tempo atrás; não estão abertos...”; (2) “eles não gostam muito que um adulto diga o que fazer e como fazer.”; (3) “eles cada vez trazem menos cultura religiosa, mais do que cultura católica, cultura religiosa.”; (4) E “a percentagem que tem experiência de vida religiosa, neste momento, é mínima é muito pouca, eu vou percebendo”. Associado a isto, demonstra estar muito cansado de lecionar - “Porque, ó Tiago! só penso na reforma neste momento”. Apesar desses impactos, acredita que a ciência e a técnica preparam um futuro melhor para a humanidade e a democracia uma melhor garantia para o futuro da humanidade. Considera que o fim do mundo vem quando tiver de vir (como se tivesse entregue a um destino, a algo incontroável, que tanto pode estar perto como longe). Atribuindo importância à experiência dos alunos, desprende-se de muitas das passagens bíblicas e dogmáticas, até porque considera que desmotivam os alunos. Tal como os outros professores, humaniza Jesus, como um exemplo próximo dos alunos, atribuindo-lhe um valor mais histórico (menos de fé). A nível moral é notoriamente pró-vida, mas no uso de métodos contraceptivos considera-os aceitáveis em qualquer situação. Demonstra ter uma abertura moral da homossexualidade, considerando o seu casamento e adoção aceitável em qualquer situação (reifica algumas tendências

liberais). Também aceita, mas *dentro de limites*, a ordenação de padres casados e ordenação de mulheres como diaconisas (o limite é terem vocação, como os padres). Assim, este entrevistado demonstra ter uma influência liberal menos vincada porque se mostra muito pessimista sobre as mudanças dos valores morais dos jovens considerando que são consequências das famílias e do meio em que se inserem; destrutiva em relação à perda de significado religioso dos jovens; cansada de ensinar, causa dos processos de alteração na educação – espera a reforma e não pode desistir agora. Apesar disso, ainda demonstra influências liberais porque (1) no processo de ensino atribui maior peso às experiências e retira peso confessional ao ensino da disciplina. (2) humaniza Jesus e põem-no (ensina-o) mais perto dos seus alunos; (3) considera que a ciência e técnica preparam um futuro melhor para a humanidade. (4) aceita em qualquer caso e situação o casamento e adoção homossexual.

Na quarta entrevista, o entrevistado considera Jesus o essencial, mas reitera que só existe religião se houver atividade comunitária e se a educação primária derivar de uma educação religiosa. O seu discurso é muito ancorado na história e, como tal, reinterpreta constantemente as escrituras de forma crítica. Considera estar inserido num meio quase desprovido de significado religioso e onde os símbolos e práticas religiosas são esporádicas. É crítico em relação à Igreja e considera-a atrasada, refere mesmo “temos de pescar com outras redes”. A nível moral demonstra aceitar *dentro de limites* qualquer princípio moral que não seja pró-vida, como a eutanásia e aborto, mas é muito crítico na gestão e seleção para a realização. É o único educador que se defrontou com a situação de divórcio e de comungar como divorciado e aceita *dentro de limites* ambas. Condena o casamento e adoção homossexual, sem nenhum comentário ou apontamento.

O próximo entrevistado vê as mudanças na instituição familiar como marcantes para a posição dos alunos nas suas aulas. Destaca a importância da singularidade dos alunos para um ensino efetivo. As suas estratégias de ensino recaem sobre uma índole de ensino mais anacrónico, focado nas experiências e afetos. Mostra ter em conta a diversidade de crenças, mas só atribui valor de verdade às religiões, nomeadamente à

católica. Sobre os alunos que não acreditam e criticam passagens bíblicas mostra-se relutante à sua participação - “e depois ainda estraga alguns” (dos que acreditam). Apresenta uma visão sobre a modernidade muito secular, porque refere que a “sociedade que tenta fugir um bocadinho à religião é um problema infelizmente. Não devia de ser, devia de ser o contrário”. Além disso, mostra ser particularista - “eu adorava fazer isso de só dar a minha religião, mas não posso porque tem gente lá que não está aberta a isso...E neste momento a religião, e sou suspeita porque sou católica apostólica romana, mas penso que a religião que cumpre tudo direitinho e que quer o bem do próximo é a nossa”. Assim parece seguir as indicações programáticas no ensino religioso sobre o ensino de outras religiões, mas gostaria de ensinar só a sua que considera e vai reafirmar que só a religião católica é verdadeira. A visão religiosa agregada a uma visão secular da sociedade leva a alguma frustração- “concordo parcialmente que o fim do mundo está próximo”. À semelhança de todos os professores, considera que o programa tem pontos vincadamente religiosos. É o único entrevistado que, apesar de achar que a ciência e a moral se complementam, a interpretação religiosa tem mais valor e discorda que a ciência e a democracia preparam um futuro melhor para a humanidade. A nível moral aceita *dentro de limites* a eutanásia, o aborto e o uso de contraceptivos, demonstrando não ser vincadamente pró-vida. É contra o divórcio, o casamento de pessoas do mesmo sexo e a adoção dos mesmos, apresentando sinais de intolerância à homossexualidade (“mas eu respeito” - refere). A ordenação de padres casados e de mulheres diaconisas aceita *dentro de limites* não definidos. Assim, a moral desta entrevistada parece atribuir muito valor aos sacramentos e regras em torno destes, impondo barreiras nomeadamente à aceitação da homossexualidade e do divórcio.

O último entrevistado considera que as alterações na religiosidade e comportamento das crianças se deveram à educação dos adultos, isto é, “os miúdos são miúdos como sempre foram, as atitudes dos adultos é que são diferentes”. A par do entrevistado anterior refere um cansaço derivado das mudanças na organização do ensino. Apesar disso, demonstra um discurso otimista sobre os seus alunos, mas não recetivo às mudanças da modernidade na instituição familiar e escolar. A nível moral

demonstra atribuir valor de verdade a todas as religiões - é universalista - e atribui a mesma legitimidade à ciência e religião. Otimista no progresso natural da humanidade, considera que a ciência e a democracia preparam um futuro melhor para humanidade. Aceita a eutanásia *dentro de limites*, mas no caso do aborto condena-o, demonstrando que a sua posição pró-vida se baseia na capacidade de ela estar desprovida de dor. Aceita a adoção de pessoas do mesmo sexo, comunhão de divorciados ou recasados e ordenação de padres casados, *dentro de limites*. Condena o casamento pela Igreja entre pessoas do mesmo sexo e a ordenação de mulheres como diaconisas. Concluindo, é possível entender que o último entrevistado acompanha uma transformação interna do catolicismo num conjunto substancial de tópicos morais, mas demonstra ainda noutros, como os relacionados com os papéis de género na Igreja, uma moral mais ortodoxa.

5.3 -Uma sinopse dos professores de EMRC da cidade do Porto: a construção de um perfil

Anteriormente neste trabalho de investigação, apresentei o perfil ao qual os professores de EMRC devem corresponder. A definição de um perfil define um conjunto de premissas que, podendo ou não ser cumpridas, impõe uma autorrepresentação nos professores de Moral. Estes, como indivíduos, transpõem amplamente o perfilado na sua profissão transbordando motivações e representações da sua própria experiência e foi possível perscrutá-los através da análise apresentada. O entendimento da religião na vida pessoal e coletiva, da experiência pedagógica e posição perante o programa, a percepção dos professores sobre os seus estudantes, as motivações e sentimentos que derivam da experiência de ser professor, as implicações morais e a análise apresentada das crenças atitudes e valores, permitiram construir um perfil de como um conjunto de professores de um concelho se autorrepresentam e como experienciam o fenómeno de ensinar EMRC e usam o respetivo programa.

Os professores de EMRC das escolas públicas da cidade do Porto apresentam uma visão humanista; uma religiosidade emocional, em que Deus é representado como um Deus-amor, como demonstrei nas ruturas do catolicismo que levaram ao desaparecimento da organização paroquial; são influenciados por um catolicismo

liberal. Apesar de representarem um grupo de missalizantes de sociabilidades paroquiais, frequentando regularmente as assembleias dominicais, as representações religiosas dos mesmos remetem amplamente para experiências individuais. Este reconhecimento de uma relação com o transcendente reflete-se na forma como ensinam a disciplina atribuindo mais importância à individualidade dos seus estudantes também no foro da fé. Defendem que é somente num confronto individual com o transcendente, nomeadamente com Jesus/Deus, a par da inserção comunitária, que se sedimentam as crenças.

Sentem-se como orientadores, preenchendo um lugar que em parte pertencera às famílias, nomeadamente dos valores e da cultura religiosa. A confiança e a proximidade com os alunos também caracterizam estes professores. Agregado a isto, sentem-se frustrados pela perda de valores/simbolismo/significado religioso nos seus alunos.

Reconhecendo este processo de secularização individual e tendo como principal preocupação a motivação dos seus alunos, flexibilizam amplamente o programa. Enquanto a família, as religiões e os temas morais se destacam no programa, também há uma desvalorização das partes muito catequéticas e uma diminuição da leitura de textos bíblicos. O uso destes últimos é feito por uma reinterpretação científica adaptada ao contexto e atualidade.

Atores em primeira mão de um fenómeno de secularização organizacional do catolicismo, consideram um afastamento da disciplina da confissão católica viável, mas somente se se continuasse a ter em conta o peso da identidade da população portuguesa, nomeadamente jovem. Este desaparecimento da exclusividade da educação de uma confissão espelha o reconhecimento da diversidade religiosa, inclusive dos seus alunos e da efetividade da disciplina, especialmente no foro moral.

Com uma moral universalista, e onde a ciência e a democracia assumem um lugar de destaque, acreditam que a vida humana transcende a mundanidade. No entanto, há uma discordância na ressurreição de Jesus justificada pela atribuição de uma posição

humanizada de Jesus e uma releitura bíblica da sua ressurreição. São todos pró-vida, mas ponderam o ato de pôr fim à vida quando confrontados com situações hipotéticas do foro pessoal ou do círculo social próximo – “se fosse no meu caso...”. Demonstram pouca tolerância de abertura ao casamento e adoção de pessoas do mesmo sexo, tendo como principais argumentos a instabilidade das relações homossexuais e o desrespeito das sagradas escrituras. O divórcio é também condenável, apesar de uma penetração, *dentro de limites*, na aceitação como valor moral, nomeadamente porque há professores que coincidem com a quebra do sacramento do matrimónio. Aceitam também *dentro de limites* a ordenação de padres casados em torno do seguinte confronto: (1) tradição e história da Igreja contra a aceitação da sexualidade humana e (2) confiança na continuação da postura e missão do padre com a comunidade. Por fim, estes educadores demonstram relutância à abertura das mulheres como diaconisas, mas aceitam-no em contextos culturais que têm falta de homens como diáconos ou em que a despesa de manter um padre é muito elevada.

6- Comparação da análise documental com as entrevistas

A comparação da análise documental com as entrevistas permitiu notar que as categorias identificadas na análise documental (pertinência do fenómeno religioso, importância da educação religiosa no sistema e para os jovens, identidade de EMRC vs. Catequese e os mesmos como parte da identidade) são amplamente abordadas pelos professores de EMRC na sua experiência de ensino. No entanto, a identidade confessional da disciplina encontra nos discursos destes educadores um afastamento em prol da visão cristã e da sua moral.

A grande diminuição dos conteúdos sobre as manifestações do mal corresponde à inexistência destas manifestações no discurso dos entrevistados.

O acréscimo na unidade *pessoa humana* da dimensão emocional e moral e o aumento da preocupação pelas temáticas éticas e morais nos conteúdos programáticos, nomeadamente na vivência com os outros, vai ao encontro da importância atribuída a estas vertentes por parte dos professores.

Além disso, o acréscimo de passagens de Jesus e a divisão mais histórica, isto é, o pequeno aumento da incidência, na temática da *cultura, identidade e visão cristã*, de um Jesus histórico em prol de Jesus da fé, correspondem à importância crescente que os educadores dão à figura de Jesus, mesmo numa relação mais individualizada com o mesmo.

O aumento do espaço dado à abordagem de outras religiões, como o alargamento do papel da religião na paz; o acréscimo do anglicanismo; o acréscimo do comum entre as religiões institucionalizadas em Portugal; e no *projeto de vida* o acréscimo dos princípios de felicidade humana nas várias confissões religiosas, vão também ao encontro da importância dada pelos educadores a falar nas religiões – dos temas do programa favoritos.

A família, outro dos temas favoritos no programa, perde o seu peso de juízo moral. Estes professores ressaltam precisamente a importância deste feito, visto que há grande fragilidade em algumas das famílias dos seus alunos. Assim, limitam-se exclusivamente a auscultar a experiência familiar de cada aluno.

Outros temas sensíveis aos juízos morais católicos eram os temas da sexualidade e género que desaparecem dando lugar ao estudo da personalidade humana e às mudanças no crescimento dos jovens. Esta visão mais holística agrada aos educadores que consideram que estas devem ser abordadas do ponto de vista das emoções, reificando assim a importância da inserção desta dimensão no último programa.

O desaparecimento do respeito pelos animais, nos ciclos estudados, demonstra uma sedimentação e normalização desse código moral.

Todos os discursos dos professores destacam a primeira categoria da análise documental, *a pertinência do fenómeno religioso*, e a introdução da temática, em 2014, “importância de agir sobre valores religiosos”.

As referências ao crescimento humano, a sua constituição e as diferentes instâncias da vida cresceram no programa, permitindo assim inferir que há uma preocupação mais acentuada sobre as opções de vida e a leitura dos jovens da realidade.

O uso da bíblia ou de passagens bíblicas aumenta, mas a utilização da mesma como suporte importante de conhecimento não. Através dos discursos é possível inferir, efetivamente, uma perda volitiva do seu uso.

Conclusão

As sociedades ocidentais têm vindo a sofrer um conjunto de metamorfoses que apontam para um crescimento progressivo da sua diversidade, incluindo na religião (Vilaça, 2019:203). Em Portugal - país de *laicidade moderada* (Weiss, 2017) -, a perda de articulação de referências identitárias do catolicismo e o crescimento de outras confissões religiosas proporcionaram o reconhecimento de outras fontes de moralidade. Tanto os programas como os educadores de EMRC espelham precisamente este processo, diminuindo progressivamente abordagens exclusivamente católicas e aumentando o diálogo ecuménico e inter-religioso. A par disto, **as preocupações com a perda de significado religioso – secularização** – são crescentes.

A análise dos programas que entraram em vigor no presente século, 2007 e 2014, permitiu perscrutar as opções da Igreja católica face à recomposição do campo religioso nacional. Estes são estruturados por justificações da pertinência do fenómeno religioso, pela importância da educação religiosa no sistema educativo, pelos constituintes da identidade de EMRC, pela (re)organização da aprendizagem e de conceitos, a gestão do seu uso e pelos conteúdos por ciclo. Apesar da mesma estrutura, os sete anos entre os programas deram lugar a alterações significativas. A alteração do vocabulário demonstra um aumento da preocupação com a secularização, nomeadamente, social e individual; a diminuição do peso do catolicismo, em prol da leitura cristã; e uma maior preocupação com a *Fé* como parte da integridade humana.

A nível dos conteúdos por ciclos, houve essencialmente uma reorganização, **isto é, uma grande parte dos conteúdos são mantidos, agrupados, ou alterados de lugar.** Apesar disso, também são acrescentados ou retirados alguns dos mesmos. Perante isto, é possível assinalar, nomeadamente, duas transformações. Em primeiro lugar, um aumento da incidência de conteúdos relacionados com a cultura, identidade e visão cristã, destacando-se as abordagens de Jesus como um exemplo moral na história. Em segundo lugar, um aumento das ocorrências dos conteúdos sobre a construção de

valores, mas onde a representação do *mal* para a construção destes diminui substancialmente.

As alterações no programa de EMRC mais recente seguem a par das opções metodológicas dos próprios educadores. Isto demonstra uma relação bilateral entre os programas e os professores: por um lado, os mesmos são auscultados na reformulação dos programas, para uma maior adequação à realidade escolar; e, por outro, a organização e os conteúdos do programa forjam uma significação das suas crenças.

Neste seguimento, as representações programáticas dos professores permitiram perceber que entendem a religião de forma muito individualizada, numa “aspiração do ser humano à relação com a transcendência” (Pereira, 2007:99). Ainda assim, a orientação comunitária ainda detém um peso significativo, até porque todos vão regularmente às assembleias dominicais – o que demonstra estar em conformidade com o modelo de sociabilidade paroquial (Teixeira, 2012).

Ao contrário da proposta de Durkheim (2001), de uma educação moral laica, veem a religião e o seu ensino como essenciais, no entanto, perante o reconhecimento de um processo de descatholicização, os professores ponderaram uma educação moral sem ser exclusivamente católica. Não obstante, não deixam de notar um decréscimo do significado religioso nos seus alunos causado pela falta de educação religiosa nas famílias e da presença da sua simbologia. Consequência disto, os professores demonstram como preocupação primordial o progressivo desaparecimento da integração dos jovens numa comunidade moral. Num reconhecimento e receio do aumento da pluralidade de novas confissões, a representação dos professores do fenómeno religioso nacional dá legitimidade à proposta de Dobbelaere (2004), de uma permanência da secularização individual.

No ensino da moral, segundo os elementos principais da moral (Durkheim, 2012) os professores priorizam o trabalho de uma desejabilidade nos jovens para um ideal socialmente construído - *o bem* - em vez de imperativos expressos pelas regras - *o dever*. Isto é justificado não só pelas opções dos mesmos, mas porque a autoridade, a

disposição para o dever, se dilui. O que justifica isto é um aumento do cansaço na profissão, que condiciona a energia de vontade e da tomada de decisões e a dificuldade de apresentação das regras como imperativos morais, causa do aumento do individualismo e do afastamento de divindades.

Na sua experiência pedagógica o programa é usado regularmente, apesar de haver uma importância avultada na utilização de outros recursos pedagógicos. No seu uso é possível apontar um afastamento de uma ortodoxia católica em prol da motivação dos seus alunos pelas seguintes razões: a priorização do pensamento crítico em prol de um carácter de conversão; maior interesse pelos temas morais ou históricos; a perda volitiva do uso da bíblia; críticas ao programa ser demasiado religioso; e a proposta da supressão da confessionalidade católica no ensino religioso. Para um ensino mais efetivo, os professores procedem, com maior esforço, a uma adaptação de conteúdos *muito religiosos*, de temáticas frágeis para alguns alunos e do uso de outros materiais pedagógicos (por exemplo materiais audiovisuais).

Na *Moral* também é notória uma perda de ortodoxia. Assim, a fuga a um *sofrimento extremo* é a causa de pôr fim à vida, ou do divórcio, e aceitam, dentro de limites, e em certas condições, a ordenação de padres casados e a abertura do acesso à condição de *diaconisas* às mulheres. Apesar disto, ainda demonstram pouca tolerância ao casamento e à adoção por parte de pessoas do mesmo sexo.

Perante isto, conclui-se que os educadores de EMRC conjugam um catolicismo marcado por uma moral geracional ortodoxa, e onde ainda vive nas suas memórias o exemplo bucólico das civilizações paroquiais, com tendências liberais e humanistas. A par do programa, o conjunto de atitudes e opções pedagógicas e morais prova que os professores fazem parte de um processo de secularização organizacional.

Mais do que indivíduos passivos num processo de uma secularização organizacional, os professores de EMRC mostram-se agentes e porta-vozes de uma resposta às dramáticas transformações no campo religioso nacional, nomeadamente na faixa jovem, uma das que mais perdeu o significado religioso.

Referências Bibliográficas

- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). <https://doi.org/http://DX.DOI.ORG/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, Luciano (2011). *Outubro: A revolução republicana em Portugal (1910-1926)*. Edições 70, lugar da história.
- Araújo, Emília (2005). *O papel do sociólogo na Escola*. In CPCJ (Ed.), *O papel do Sociólogo na Escola* (pp. 1–5). Braga.
- Association of Religion Data Archives (ARDA) (2015). *Religious Characteristics of States Dataset Project: Demographics*. 11 maio 2020.
- Baptista, Cristina & Sousa, Maria (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios Segundo Bolonha*. 4ª edição. Lisboa: Pactor.
- Baptista, Cristina & Sousa, Maria (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. 5ª edição. Lisboa: Pactor.
- Bardim, Laurence (2011). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Coimbra: Edições 70.
- Beck, Ulrich (2000). A reinvenção da política. In *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no Mundo moderno*. Primeira edição. Oeiras: Celta editora.
- Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott (2000). *Modernização reflexiva: política, Tradição e Estética no mundo Moderno*. 1ª edição. Oeiras: Celta editora.
- Beltrão, Luísa.; Nascimento, H (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença
- Berger, Peter (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday & Company.

Berger, Peter & Luckman, T. (1999). *A construção social da realidade* (1st ed.). Lisboa: DINALIVRO.

Blog do Arlindo (2019). *Mapa de agrupamentos 2018/2019*. [Consult. 13 de maio de 2020]. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1JCVj7xd77lqxHleEH_2cCKcjXk4&ll=39.60668779925979%2C-7.8530935&z=7

Botton, Alain (2012). *Religião para ateus: um guia para não crentes sobre as utilizações da religião*. Dom Quixote.

Bruce, Steve (2001). *The curious case of the unnecessary recantation: Berger and secularization* IN Linda Woodhead, Paul Hellas & David Martin (eds.), *Berger and the study of Religion*, London: Taylor & Francis

Castells, Manuel (1999). *Fim de milênio*. São Paulo, Paz e Terra.

Catroga, Fernando (1988). *O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911)*. *Análise social*, vol. XXIV(100), pp.211-273.

Charles, Taylor (2012). *A era secular*. Instituto Piaget.

Charlesworth, Simon (2000). *A phenomenology of working class experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chaumier, Jacques (1989). *Les techniques documentaires* (5th ed.). Presses Universitaires de France.

Conferência Episcopal Portuguesa (2002). *Carta Pastoral Educação: direito e dever missão nobre ao serviço de todos*. CEP, nº2.

Constituição in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [Consult. 5 de setembro de 2019]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/constituicao>

Correia, José (1938). *Compêndio de Educação Moral e Cívica*. 3ª edição, Lisboa: União gráfica.

Correia, José (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista portuguesa de educação* Vol.12 nº1. Universidade do Minho.

Creswell, John (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

_____ (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). Nebraska: Sage Publications.

Cruz, Manuel Braga da (1954). *Direitos da família, da Igreja e do estado*. Lisboa: conferência nacional dos institutos religiosos. Documentos vários, série C

_____ (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Decreto nº 11711. Diário do Governo n.º 122/1926, Série I de 9 de junho de 1926.

Decreto nº 36508 (revogado). Diário do Governo n.º 216/1947, Série I de 17 de setembro de 1947.

Decreto nº 37112. Diário do Governo n.º 247/1948, Série I de 22 de outubro de 1948.

Decreto de aprovação da constituição- versão inicial. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 10 de abril de 1976.

Decreto-Lei (2008-2013) in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. [Consult. 6 de setembro de 2019]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/decreto-lei>

Decreto-Lei nº 27085, Diário da República n.º 241/1936, Série I de 14 de outubro de 1936.

Decreto-Lei nº 42994. Diário do Governo n.º 125/1960, Série I de 28 de maio de 1960.

Decreto-Lei nº 323/83 (revogado). Diário da República n.º 152/1983, Série I de 5 de julho de 1983.

Decreto-Lei nº 286/89 (revogado). Diário da República n.º 198/1989, Série I de 29 de agosto de 1989.

Decreto-Lei n.º 407/89 (revogado). Diário da República n.º 264/1989, Série I de 16 de novembro de 1989.

Decreto-Lei nº 329/98. Diário da República n.º 253/1998, Série I-A de 2 de novembro de 1998.

Decreto-Lei nº 240 de 2001. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei nº 70/2013. Diário da República n.º 99/2013, Série I de 23 de maio de 2013.

Decreto-Lei nº 79/2014. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14 de maio de 2014.

Decreto-Lei nº 28/2017. Diário da República n.º 53/2017, Série I de 15 de março de 2017.

Demo, Pedro (1989). *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonnas (1988). *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage publications.

_____ (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. California: Sage publications.

Despacho nº 5306/2012. Diário da República n.º 77/2012, Série II de 18 de abril de 2012.

Despacho nº 6478/2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 26 de julho de 2017.

Despacho Normativo nº 70/88/1988 (revogado). Diário da República n.º 187/1988, Série I de 13 de agosto de 1988.

Despacho Normativo n.º 6-A/90/1990 (revogado). Diário da República n.º 26/1990, 1º Suplemento, Série I de 31 de Janeiro de 1990.

Diário do governo nº 16/1910 de 24 de outubro de 1910, Direcção Geral da Instrucção Pública, 2ª repartição.

Diário do governo nº 73/1911 de 30 de março de 1911, Direcção Geral da Instrucção Primaria, 2ª repartição.

Dobbelaere, Karel (1981). Secularization: a Multi-Dimensional Concept. *Current Sociology*, 29 (2). Número especial.

_____ (2004). *Secularization: an analysis at three levels*. P.I.E- Peter Lang- 2nd printing.

Donizete (2016). *Ethnic and Religious Diversities in Portugal: the case of Brazilian Evangelical Immigrants*. em Helena Vilaça & Per Petterson & Enzo Pace (eds.), *The Changing Soul of Europe*. New York: Routledge

Dukes, Sheree (1984). *Phenomenological methodology in the human sciences*. Journal of Religion and Health 23: 197–203.

Duque, Eduardo (2014). Mudanças Culturais, Mudanças religiosas: Perfis e tendências da religiosidade em Portugal numa perspetiva comparada. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus

Durkheim, Émile (2001). *Sociologia, educação e moral*. 2ª ed. Porto: rés editora-biblioteca de sociologia.

_____ (2008). *A Educação Moral*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes.

- _____ (2012). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- EVS (2010): European Values Study 2008: Portugal (EVS 2008). GESIS Data Archive, Cologne. ZA4757 Data file Version 1.1.0, <https://doi.org/10.4232/1.10154>
- Flick, Uwe (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed
- Fontes, Paulo (2002). *O catolicismo português no século XX: da separação à democracia*. em Carlos Azevedo (Dir.), *História religiosa de Portugal*, Vol. 3. Círculo de Leitores:129-351.
- Giddens, Anthony (2000). *As consequências da modernidade* (4ª). Oeiras: Celta editora.
- _____ (2013). *Sociologia* (9ª edição; P. W. Sutton, ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, Antonio (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gorski, Philip (2012). *The Post-Secular in Question: Religion in Contemporary Society*. NY: New York UP.
- Gravissium Educationis (1962) em EDUCRIS. [Consult. 19 de maio de 2020]. Disponível em: <https://www.educris.com/v2/100-santa-se/885-vaticano-ii#2>
- Guba, Egon.; Lincoln, Yvonna (1981). *Effective Evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Haguet, Teresa (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia* (4th editio). Vozes metrópolis.
- Holsti, Ole (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Boston: Addison Wesley.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (datas várias). *Recenseamento Geral da População. Censos de 1960, 1981, 1991 e 2011*.

- Kirk, Jerome, & Miller, Marc (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. California: Sage publications.
- Lambert, Yves (1985). *Dieu Change em Bretagne*. Paris: Editions Du Cerf.
- Landes, David (2003). *Globalização, uma história antiga e nova*. In *Globalização: ciência, cultura e religiões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e publicações Dom Quixote.
- LaPerrière, Anne (1997). La Théorisation Ancrée (grounded Theory) *Démarche Analytique et Comparaison avec d`Autres Approaches Apparentés* em Poupart, et.al, *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*, Gaeton Morin. Canadá: 365-389
- LeCompte, M., & Goetz, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). Academic Press.
- Lei nº 1:941. Diário do Governo n.º 84, série I de 11 de abril de 1936.
- Lei nº16/2001. Diário da República n.º 143, Série I-A de 22 de junho de 2001.
- Lessard-hébert, Michelle & Goyette, Gabriel & Boutin, Geráld (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (1973). *Os novos programas de educação moral e religiosa*. Brotéria, nº 97, pp.115-402
- Luckman, Thomas (1967). *The invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*. MacMillan Publishing Company; First edition.
- Luhmann, Niklas (1984). *Religious Dogmatics and the Evolution of Societies*. Nova Iorque e Toronto: The Edwin Mellen Press
- Lyotard, Jean-François (1954). *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

- Magalhães, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Marques, António (1996). *Maçonaria* em Fernando Rosas & José Brito (Dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. II, Venda Nova: Bertrand Editora: 537- 541.
- Martins, Heloisa (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(nº2), 289–3000.
- _____. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. São Paulo: Educação e pesquisa, V.30, nº2, pp.289-300. Maio/agosto.
- Martins, José (2003). *O ensino da religião nas escolas públicas: A educação moral e religiosa católica no ensino público*. Mestrado em administração e planificação da educação. Universidade Portucalense.
- Mendonça, Alice (s.d). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da madeira. [Consult. 25 de maio de 2020]. Disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- McCracken, Grant (1988). *The long interview*. California: Sage publications.
- Mckay,Ryan (2015). *Religion and morality*. Psychology bulletin. Vol. 141, no.2: 447-473.
- Monteiro, Alberto (1995). *A educação moral e religiosa no sistema educativo português*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE publications, United States.
- Nogueira, Henriques (1851). *Estudos sobre a reforma em Portugal*, Lisboa, 1851, pp VIII-XIV em Joel Serrão (1979) *Liberalismo, socialismo e republicanismo: antologia de pensamento político português*. Horizonte universitário.

Parlamento (s.d). Assembleia da república. Última visita a: 2 de setembro de 2019.
Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/monarquia.aspx>

Pedro V, K. of Portugal. (1923). *Escritos de el-rei D. Pedro V; coligidos e publicados pela academia das sciências de Lisboa*. Coimbra: Impr. da Universidade.

Pew Research Center (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. [Consult. 11 de maio de 2020].

_____ (2014). *Global Religious Diversity: Half of the Most Religious Diverse Countries are in Asia-Pacific Region*. 11 Maio 2020.

Pintassilgo, J. & Hansen, P. (2013). *A laicização da sociedade e da escola em Portugal: um olhar sobre o século XX (:13-33)* em J. Pintassilgo (Coord.). *Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Prior, Lindsay (2003). *Using Documents in Social Research*. London: Sage publications.

Proença, Maria (2011). *A questão religiosa no parlamento*. Volume II 1910-1926. Lisboa: Assembleia da república, coleção parlamento.

Quivy, Raymond & Campenhoudt (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rondinelli, Rosely (2011). *O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisão necessária*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói.

Rosas, Fernando; Rollo, Fernanda (2010). *História da Primeira república portuguesa*. Edições tinta-da-china. 1ª edição, setembro.

- Rosas, Fernando (2018). *A primeira república, 1910-1926, como venceu e porque se perdeu*. Bertrand Editora, 1ª edição.
- Rouanet, Sergio (1993). *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sá-silva, Jackson & Almeida, Cristovão & Guindani, Joel (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n.1, jul.
- Sefstat (s.d). *Evolução Global da População Estrangeira 1980-2018*. Última visita: 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/forms/evolucao.aspx>
- Serrão, Joel (1979) *“liberalismo, socialismo e republicanismo: antologia de pensamento politico português”*. Horizonte universitário.
- Sorokin, Pitirim (1962). *Society, Culture and Personality: Their Structure and Dynamics. A System of General Sociology*. New York: Cooper Square Publishers.
- Souza, Draiton (2015). “Religião e sociedade pós-secular no pensamento de Habermas”. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e teoria do direito*, 7(3):278-284, setembro- dezembro.
- Thiry-Cherques, Hermano (2009). *Saturação teórica em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento*. São Paulo: PMKT, nº3.
- Torgal, Luís & Vargues, Isabel (1984). *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem.
- TVI24 (2010). Número de padres caiu 11% em Portugal: Desde 2000, segundo o Vaticano. Dados dizem ainda que em Portugal há 9,3 milhões de católicos. 22 de julho. [Consult. 28 de outubro de 2019]. Disponível em: <https://tvi24.iol.pt/sociedade/Igreja/numero-de-padres-caiu-11-em-portugal>

Vaticana (s.d)- *Costituzione dogmatica pastor aeternus* em Ugo Bellocchi (1995). *Tutte le Encicliche e i principali documenti pontifici emanati dal 1740*, vol. IV, Pio IX (1846-1878): 334-340. Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano. [Consult. 24 de maio de 2020]. Disponível em : http://www.vatican.va/archive/hist_councils/i-vatican-council/documents/vat-i_const_18700718_pastor-aeternus_it.html#

Velhinho, Correia (1907). *O ensino e a educação em Portugal*. Lisboa: livraria Civilização Editora.

Vilaça, Helena (2006). *Da torre de Babel às terras prometidas. Pluralismo religioso em Portugal*. Edições Afrontamento: coleção biblioteca das ciências sociais, sociologia, 49.

_____ (2019). *A religião no Espaço Público Português*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Weiss, Raquel (2010). *Emile Durkheim e a fundamentação social da moralidade*. Tese doutoramento em Filosofia. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e ciências humanas, novembro.

_____ (2017). *Émile Durkheim: de ideólogo da laicidade a precursor das teorias pós-seculares*. Política e sociedade, Vol. 16, Nº36, pp.428-448. [Consult. 25 de maio de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2017v16n36p428>

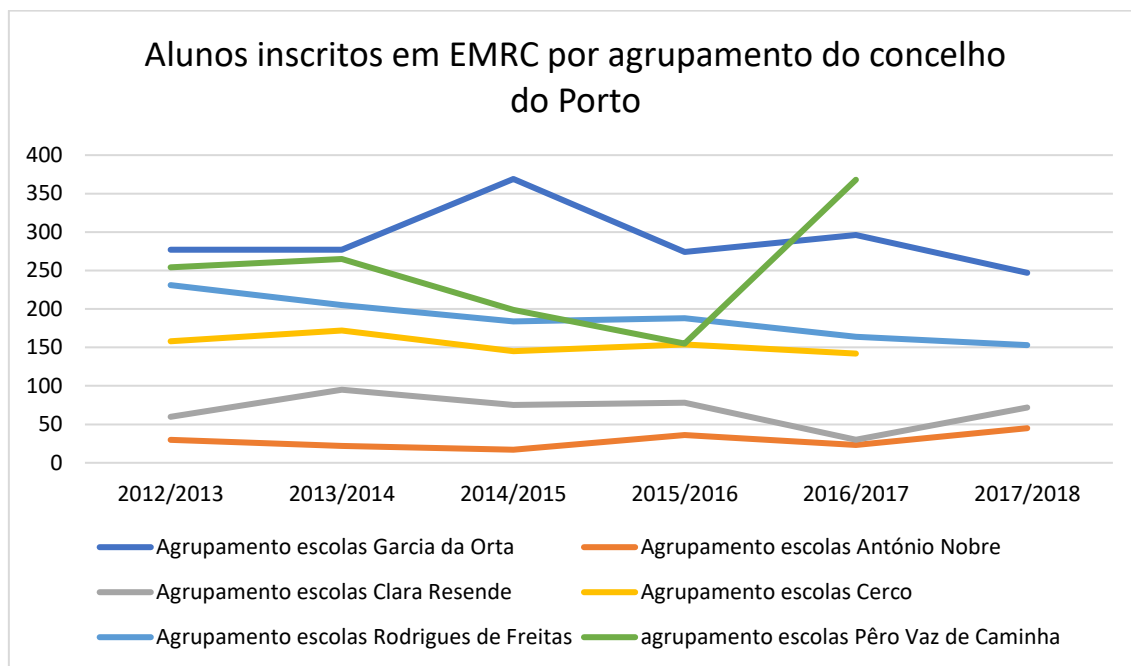
Wilson, Bryan (1995). Tolerância religiosa e diversidade religiosa. [Consult. 28 de abril de 2020]. Inglaterra: Universidade de Oxford. Capítulos.XXX- XXXI. Disponível em: <https://www.scientologyreligion.pt/religious-expertises/religious-toleration/religion-and-morals.html>

Woodhead, Linda (ed.) (2002). *Religions in the modern world*. New York: Routledge.

Yinger, John (1962). *Sociology looks at religion*. New York: Macmillan.

Anexos

1- Alunos inscritos em EMRC por agrupamento do concelho do Porto



Fonte: DGEEC

2-categorização da análise documental

Categoria :	Sub-categoria	Programa 2007- local citação	Citação:	Programa 2014- local citação	Citações:
Pertinência fenômeno religioso	-	Introdução	→ “seria empobrecer entender a educação excluindo dela a interpretação e análise do fenômeno religioso” (:11)	Um programa para a Educação Moral e Religiosa Católica no contexto da Educação Cristã: Sobre a educação cristã	<p>→ “temos dentro de nós um âmago precioso invulnerável que temos de alimentar e estimular na sua viagem pela vida” (:I)</p> <p>→ “dimensão religiosa é constitutiva da pessoa humana...” (:III)</p> <p>→ “...nem se compreenderá verdadeiramente a realidade social, sem o conhecimento do fenômeno religioso...” (:III)</p> <p>→ “... a componente religiosa é um fator insubstituível</p>
		Enquadramento geral	→ “... é de notar a importância do conhecimento	Metas curriculares de Educação Moral e	

		religioso para compreender os fenómenos sociais” (:15)	Religiosa Católica: sobre as finalidades da disciplina de EMRC	para o crescimento humano em liberdade e responsabilidade;”(:04) → “O evangelho ajuda a amadurecer as interrogações sobre o sentido da vida” (:04) → “O evangelho inspira valores de fé e de humanidade que tecem a história e a cultura da Europa;” (:04) →”...a compreensão da realidade social, que a escola deve promover, requer, para ser verdadeira, o conhecimento do fenómeno religioso e das suas expressões e influências sociais” (:04)
	Enquadramento geral	→“... contém uma enorme potencialidade e irénica, promovendo, desde os seus textos fundamentais,		

		Identidade de EMRC: Opção metodológica	a concórdia e a paz entre os povos..." (:16) → "O religioso é uma dimensão transversal à personalidade humana..." (:22)		
Importância da educação religiosa no sistema educativo e para os jovens	-	Enquadramento geral	→ como parte da "educação integral da pessoa" (:15) → "reforço da fidelidade à matriz histórica" (:15) → "o enquadramento moral e religioso da vida é estruturante para o crescimento das crianças e dos jovens" (:15) → "reforço da matriz cultural portuguesa" (:15)	Um programa para a Educação Moral e Religiosa Católica no contexto da Educação Cristã: Sobre a educação cristã	→ "A importância entre educação cristã e educação secular em termos de objetivo, poderíamos dizer que uma está preocupada em transmitir informações e a outra em mudar as nossas vidas" (:I) → religião como fator integral do ser humano: "a educação autêntica é a educação integral da pessoa. Esta integralidade é aliás, marca de água da visão e ação cristã" (:II)
		interdisciplinaridade	→ "pretende-se que a disciplina de Educação Moral e	Um programa para a Educação Moral e	→ "não pode supor-se uma educação neutra porque não é neutra a

			Religiosa Católica seja um valioso contributo para este esforço de compreensão do mundo cultural em que os alunos estão inseridos, através do recurso a meios artísticos e literários específicos da cultura portuguesa” (:26)	Religiosa Católica no contexto da Educação Cristã: Das metas curriculares às Finalidades da Educação Cristã	condição humana...” (:IV)
		interculturalidade	→ “...propõe a aceitação da diversidade e o diálogo entre as pessoas, qualquer que seja a sua origem...” (:26)	Metas curriculares de Educação Moral e Religiosa Católica: sobre as finalidades da disciplina de EMRC	→ “ Não há educação integral sem a consideração da dimensão religiosa...” (:04) → sobre a educação religiosa: “Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé” (:05)
Identidade da Educação Moral e Religiosa Católica	EMRC vs. Catequese	Identidade da Educação Moral e Religiosa Católica	→ “reforço da identidade da disciplina, garantindo a distinção entre o Ensino Religioso Escolar e a catequese” (:20)	Um programa para a Educação Moral e Religiosa Católica no contexto da	→ “...o contexto específico em que se situa a Educação Moral e Religiosa Católica distingue-se da

			<p>→ “o contexto que ocorre é significativamente diferente... O ensino religioso escolar desenvolve os seus objetivos em meio escolar, no seio de uma comunidade que pretende assegurar às crianças e aos jovens a consecução de objetivos de natureza científica, cultural e humana” (:20)</p> <p>→ A catequese e Ensino religioso escolar são, pois duas situações de aprendizagem que se concebem de forma alternativa; bem pelo contrário, tendo finalidades diferentes, são abordagens complementares (:20)</p>	<p>Educação Cristã: Das metas curriculares às Finalidades da Educação Cristã</p>	<p>catequese” (:IV)</p> <p>→ “o que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com outros saberes” (:IV)</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Uma proposta confessional e unilateral</p>	<p>Natureza curricular e Especificidade da Disciplina</p>	<p>→ “A educação moral e Religiosa Católica é uma disciplina ou área curricular disciplinar, de natureza confessional” (:21) → “...trata-se de uma disciplina direcionada para o ensino moral e religioso numa perspectiva específica da Igreja católica” (:21) → A abordagem que se faz da realidade, na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, é ética e religiosamente enquadrada...” (:22)</p>	<p>Caminhos percorridos, decisões tomadas</p>	<p>→ “...papel da Educação Moral e Religiosa Católica como presença da Igreja na escola” (:VI)</p>
			<p>Sobre as finalidades da disciplina de EMRC</p>	<p>→ “configuração da natureza específica de EMRC, isto é a sua confessionalidade, ao tratar-se de uma disciplina da</p>

					responsabilidade da Igreja em meio escolar” (:04)
Professores como parte da identidade e de EMRC	Identidade da Educação Moral e Religiosa Católica	Opção metodológica	<p>→ “É função do docente esclarecer, no respeito pelas perspectivas dos alunos, estimulando o desenvolvimento de consciências críticas, transmitindo as propostas da Igreja Católica sobre os vários assuntos e manifestando-as com rigor e clareza.” (:21)</p> <p>→ “cada professor escolherá...onde a dimensão ético-religiosa servirá de quadro de interpretação e de mudança pessoal e social” (:23)</p> <p>→ “...o professor de Educação Moral e Religiosa Católica esteja apto a responder a esta</p>	<p>Caminhos percorridos, decisões tomadas</p>	<p>→ “...educadores são verdadeiros artífices de um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social” (:II)</p> <p>→ “...ser gestor do Programa é conhecê-lo em profundidade e amá-lo com dedicação, para depois encaminhar e distribuir as propostas de aprendizagem de acordo com as necessidades e as realidades pessoais e escolares dos alunos” (:VII)</p>

		<p>solicitação, participando ativamente num processo de permanente atualização (formação contínua) e estabelecendo um diálogo constante com os professores das várias áreas do saber..." (:23)</p> <p>→ "O docente procede a periódicas reformulações da sua planificação do processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento , cada vez mais aprofundado, dos alunos e das suas necessidades concretas" (:23)</p> <p>→ "A gestão do programa é uma tarefa essencial do professor" (:24)</p> <p>→ "os docentes têm em atenção... projetos de natureza</p>		
	Gestão do Programa e Planificação		<p>Determinação dos conceitos que sustentam as Metas Curriculares de EMRC e a sua articulação programática</p>	<p>→" o docente lecionará tendo em consideração a necessidade de facilitar aos seus discentes a aquisição da totalidades dos objetivos previstos..." (:09)</p>
	Interdisciplinaridade			

		interdisciplina r e promovendo a educação verdadeirame nte integral dos alunos, a qual resulta numa visão holística da vida e do conhecimento ” (:24)
	interculturali dade	→ “devem propor atividades que promovam a auto-estima dos alunos de grupos minoritários e a convivência dos alunos de diferentes origens, assim como as atividades que favorecem o autoconhecim ento do outro e a participação na vida escolar e social”(:26)
	Competência s específicas	→ “o princípio da gradualidade impõe que os professores organizem o ensino e a aprendizagem de modo tal que sejam promovidas a

		Experiências de Aprendizagem	aquisição e consolidação das competências de acordo com o desenvolvimento psicológico do aluno” (:31) →”... pedagogias ativas e cooperativas, centradas na activação, por parte do professor”(:35)		
A organização da aprendizagem e conceitos para o processo de aprendizagem	Alterações no Ensino-aprendizagem (Gráfico 1-2007) (Gráfico 2- 2014)	Reorganização dos programas de Educação Moral e Religiosa Católica:	→”...no centro do processo de ensino-aprendizagem , como sua finalidade específica, o conjunto de competências a adquirir pelos alunos, através de um processo contínuo, marcado pela experiências de aprendizagem orientadas para este fim” (:16) (1) →”... A noção de competência	Sobre a definição de Metas Curriculares para o Ensino básico- Despach o 5306/20 12 de 18 de abril	→”O desenvolvimento do ensino será orientado por Metas curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades...” (:06)(1) →METAS CURRICULARES: “...poderá culminar na definição ulterior de padrões de desempenho”(:07) (2) →METAS CURRICULARES:

			<p>diz respeito à mobilização de conhecimento ...” (:17) e “É essencial à noção de competência.. .” (:17) (2)</p> <p>→ “Não há aquisição e desenvolvimento de competência sem aprendizagem de conteúdo” (:18) (3)</p> <p>→ “...Experiências de aprendizagem ... entende-se por esta expressão o conjunto de situações (estratégicas, atividades, recursos, formas de organizar o ensino e a aprendizagem) que o professor planifica e aplica por forma a que os alunos possam apropriar-se de conhecimento ...”(4)</p>		<p>“... foram definidas a partir das finalidades da disciplina” (3)</p> <p>→ As metas curriculares... consubstancia m-se num reordenamento programático (revisão parcial) que se alicerça em: / A) Domínios de Aprendizagem” (:07-08) e “ objetivos programáticos.. . organizam-se a partir de metas curriculares tal como organizadas para os domínios definidos.” (:09) (4)</p> <p>→ domínios de Aprendizagem: “determinam-se a partir das suas finalidades” (:08) (5)</p> <p>→ Os objetivos programáticos: “também dão aos alunos uma mensagem clara do que se espera deles, favorecendo a aprendizagem e</p>
--	--	--	---	--	--

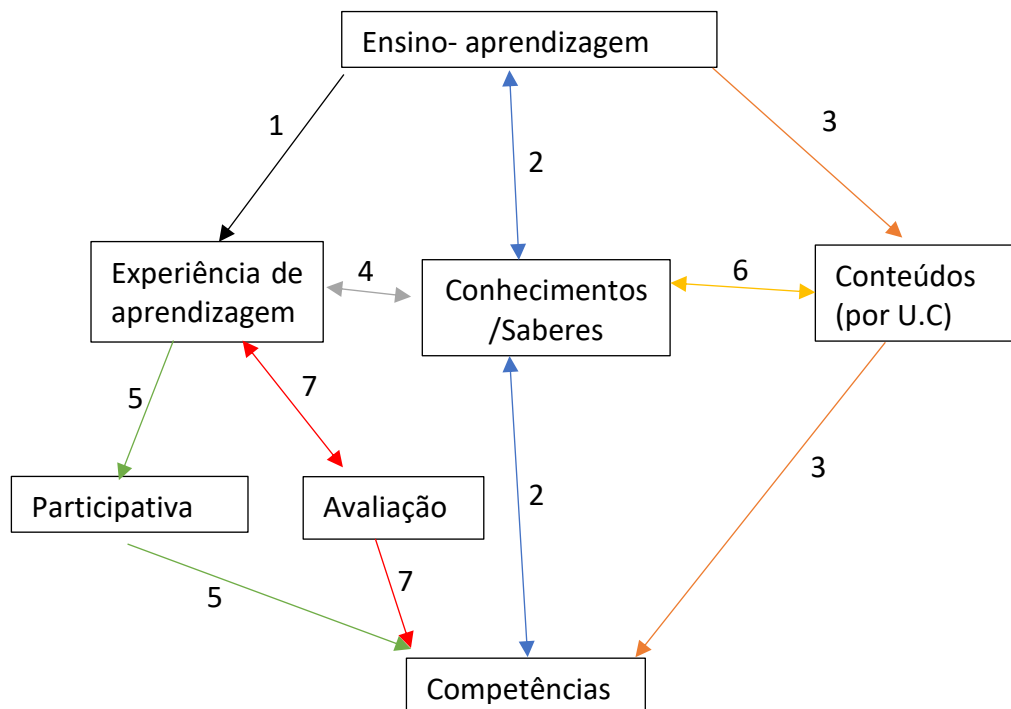
			<p>→ sobre o ensino aprendizagem : “Esta concepção não se coaduna com um ensino exclusiva ou preponderant emente centrado no professor, de forma diretiva, sem o apelo à participação...” (:18) (5)</p> <p>→ “A finalidade última não pode ser só a memorização de um conjunto de saberes...” (:18) (6)</p> <p>→ avaliação: “Visa, por um lado apoiar o processo educativo, permitindo o reajustamento das experiências de aprendizagem ...” (:19) e “...com vista à verificação das aprendizagens e competências adquiridas” (:19) (7)</p>		<p>a autonomização progressiva do aluno” (:09) (6)</p> <p>→ Nos objetivos programáticos: “poderá ser necessário definir padrões de desempenho” (:10) (7)</p>
--	--	--	---	--	--

				Programa decorrente da elaboração das Metas Curriculares	lecionação e assimilação de conteúdos facultando elementos de estruturação programática mais definidos” (:10) → “...tornar o conjunto de conteúdos, extensão, densidade e diversidade- mais adequado à carga horária da disciplina” (.10)
Margem de uso do programa	-	O programa	→ “... deixam uma margem de liberdade bastante ampla a quem produzir os materiais pedagógicos (manuais incluídos) e aos professores no acto de organizarem o processo de ensino-aprendizagem” (:19)	Caminhos percorridos, decisões tomadas	→ Programa: “...constitui um instrumento que favorece a conquista diária da proficiência pedagógica a que cada docente é, quotidianamente, chamado” (VII)
		Opção metodológica	→ “exige, o recurso aos dados fornecidos pelas ciências da natureza e pelas ciências sociais e		

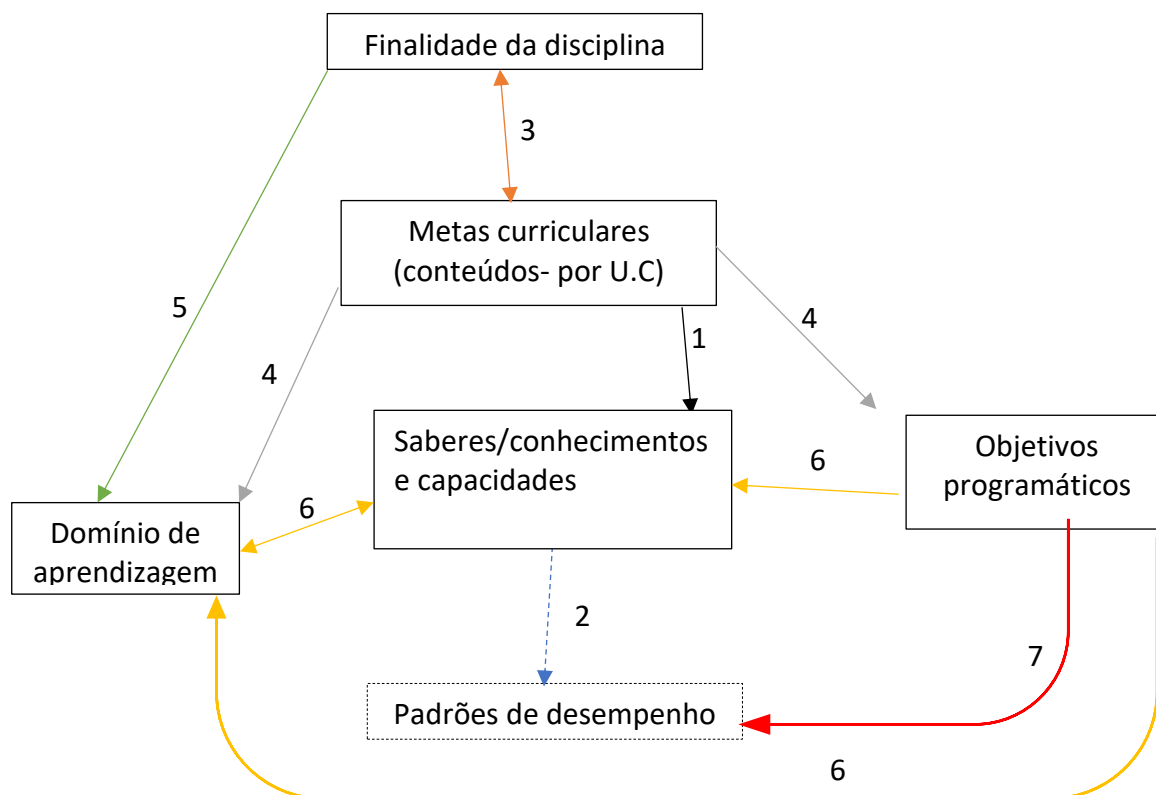
		humanas, bem como as perspectivas culturais, artísticas e filosóficas diferenciadas, de acordo com as temáticas que se pretendem abordar. Impõe-se, portanto, que o programa e os recursos utilizados usem estes tipos e informação com rigor e a clareza necessários” (:23)	
	Gestão do programa e planificação	→ “...finalidades, modos de as alcançar, opções estratégicas e modos de avaliar a adequação do ensino e o grau de consecução da aprendizagem -deverão ser parte visível de qualquer planificação... ”(:23)	
	Gestão e flexibilização curricular	→ “O professor poderá	

		<p>reorganizar os conteúdos propostos no programa, criando sequências alternativas”(:44)</p> <p>→ “ No que se refere aos textos bíblicos, o trabalho de seleção será criteriosamente realizado pelo professor” (:44)</p> <p>→ A ordem sequencial de unidades letivas em cada nível de ensino ou ciclo poderá também ser objeto de alteração, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos” (:44)</p>	
--	--	--	--

3- Gráfico 1: Funcionamento quadro conceptual para a EMRC representada no programa de 2007:



4- Gráfico 2: Funcionamento quadro conceptual para a EMRC representada no programa de 2014:



5- Incidência dos domínios categorizados por secções nos programas de 2007 e 2014.

2007				2014			
Ano	Unidade letiva	Secção (operacionalização de competências):	Categoria de domínio	Ano	Unidade letiva	Secção (objetivo):	Categoria de domínio
5º	Viver Juntos	1	5	5º	Viver juntos	1	5
		2	2 a)			2	2 c); 4
		3	2 a)			3	2 a)
		4	4			4	1;4
		5	4			5	2 a)
		6	4			6	2ª)
		7	2 a)		Advento e natal	1	...
	Água, Fonte de vida	1	1			2	4

		2	1			3	1 a); 4
		3	4			4	1
		4	2; 2 b)			5	2 c)
	Jesus, Um	1	1 A)			6	1 a)
	homem para						
	os outros						
		2	1 A)			7	1; 1 a); 2
		3	1; 1 a); 1		A família,	1	2 a); 5; 5
			b); 4; 5 a)		comunidade		a)
					de amor		
		4	1 a); 4			2	1; 2; 4
		5	1 b)			3	2 a); 5
		6	1; 2 a)			4	1; 2; 2 a);
							5; 5 a)
	Promover a	1	2 b);		Construir a	1	1; 2 a)
	concordia				fraternidade		
		2	2 b)			2	4
		3	2 b)			3	4
		4	2 b)			4	2 b)
		5	4			5	4
		6	4			6	2; 2 a)
		7	2 a); 2 b)			7	2 a); 4
	A	1	1; 2 a)				
	fraternidade			6º	A pessoa	1	5
		2	2 a)		humana	2	5
		3	4			3	2 a); 4; 5
		4	2 b); 2 c)			4	2 a; 2 c)
		5	...			5	1; 2 a); 2
							c);
		6	2 b)			6	4
		7	2 a)			7	2; 2 a);
6º	A pessoa	1	5		Jesus, um	1	1; 1 a);
	humana				Homem		
					para os		
		2	5		outros	2	1; 1 a); 1
							b); 4; 5 a)
		3	5			3	1 a); 4
		4	1; 5			4	4
		5	2 a); 2 c)			5	2; 2 a); 5
							a)
		6	2 b)		Partilha do	1	1
					pão		
		7	2 c)			2	2 b)
		8	4			3	2 c)
		9	2; 2 a);			4	2 a); 4
	Advento e	1	1			5	1 b); 4
	Natal						
		2	1 a); 4			6	1; 2 a); 4
		3	1; 2 c)			7	1; 2 c)
		4	1 a)	7º	As origens	1	1; 5
		5	1 a)			2	4

Família comunidade de amor	1	1;	3	4
	2	2 a)	4	3
	3	2 a); 5; 5 a)	5	1; 2 c)
	4	1; 2 a); 2 c)	6	1; 2; 2 a)
	5	4	As religiões	1
	6	2; 2 a); 5 a)		1;5
	7	1		3
	8	2; 2 a)		1; 3
	9	2 b)		4
Pão de cada dia	1	2 b)		1;2; 2 a); 2 b); 3
	2	2 b)	Riqueza e sentido dos afetos	5
	3	2 a); 2 c)		5
	4	2 a)		2 a); 5
	5	4		1; 2; 2 a); 5
	6	4		2 a); 5
	7	1		5
	8	1		2 a); 5
	9	1; 1 b); 2 a)		2 a); 2 c); 4; 5; 5 a)
O respeito pelos animais	1	2 a)	A paz universal	1; 2;
	2	1		2 b)
	3	2 b)		1; 2 ; 2c)
	4	2 c)		1; 2; 2 c)
	5	4		4
	6	4		2; 2 a); 3 ; 4
	7	2 a)	8º O amor humano	1; 5 a)
				2
				1;5
				3
				1 ; 2 a);5
7º As origens	1	1	O ecumenismo	4
	2	5		4
	3	5		2 a); 5
	4	1		1
	5	4		1; 3
	6	3	A liberdade	1;
	7	1; 2 c)		4
	8	1; 2; 2 a)		4
As religiões abraâmicas	1	1; 5		2; 2 a); 5
	2	3		1; 2 a); 2 c);
	3	1; 3		5
	4	1;3		2; 5

		5	3; 4;		3	5
		6	2 a); 2 c);		4	2 b)
		7	3;			
			2 a); 5		5	1; 1 a); 1
Riqueza e	1		5		6	b); 2 c)
sentido dos						1; 4
afetos	2		5		7	2 c); 4
	3		2 a); 5	A ecologia e	1	1; 2 a)
				valores	2	2 b)
	4		1; 5		3	1; 2 ; 2 a);
	5		1;5			3
					4	2 a); 2 c);
	6		2 a); 2 b) ;			4; 5
			5; 5 a)			
	7		4	9º A dignidade	1	1; 5
				da vida		
	8		5	humana	2	1 a); 2 c);
A paz	1		1; 2		3	4
Universal						2 b)
	2		1; 2		4	2 a); 2 c)
	3		1;2		5	4
	4		2 b)		6	2; 2 a);
	5		2 b)		7	1; 2 ; 2 c);
						5;
	6		2 c)	Deus o	1	1; 5
				grande		
				mistério	2	1; 3;
	7		1;2		3	1; 2; 4
	8		2 c)		4	1; 2; 2 a);
	9		2 c)			2 c)
	10		1 b); 4;	O projeto de	1	5
				vida	2	2; 2 a); 2
	11		4			b); 5;
					3	1 ; 4
	12		2		4	1; 2 a); 3;
8º O amor	1		1; 5 a)			4; 5; 5 a)
humano						
	2		1; 5 a)			
	3		1; 5			
	4		1;5			
	5		1; 2 a)			
	6		4			
	7		5			
Ecumenismo	1		1			
e confissões						
cristãs	2		1			
	3		1; 3			
	4		4			

		5	1
		6	1; 2 c)
		7	1;2 c)
		8	1; 2 a); 4
		9	1; 2 b)
		10	1; 2 a)
		11	1 ; 2 a)
	A liberdade	1	5
		2	5
		3	5
		4	5
		5	5
		6	2; 5
		7	2 b)
		8	2 b)
		9	5
		10	2 b)
		11	2 b)
		12	2 b)
		13	1; 2 c)
		14	1; 4
		15	5
	Ecologia e valores	1	1; 2 a)
		2	1
		3	2 b)
		4	2 b)
		5	2 b)
		6	2 a)
		7	1 ; 2 a)
		8	3
		9	4
		10	2 c)
		11	2 a); 5
9º	A dignidade da vida humana	1	1; 5
		2	1
		3	1
		4	1 a); 2 c)
		5	1;5
		6	1;5
		7	1;2
		8	1;2
		9	1;2
		10	2 b ; 2 c)
		11	2 b ; 2 c)
		12	2 b ; 2 c)
		13	4
		14	4
		15	2; 2 a)
	Deus o grande mistério	1	1; 5
		2	1;5

	3	1;5
	4	1;
	5	1; 2 a); 4;
	6	1;4
	7	1; 4
	8	1;4
	9	1; 2 c)
As religiões orientais	1	3
	2	3
	3	1; 2; 2 a); 3
	4	1;2; 2 a); 3
	5	1;2; 2 a); 3
	6	1; 2 a); 3
	7	5
Projeto de vida	1	5
	2	5
	3	2 a); 5 a)
	4	2 a); 5 a)
	5	2 a); 5 a)
	6	2 a); 5 a)
	7	4
	8	1; 4
	9	1; 2 a); 5

Legenda: 1.cultura, identidade e visão cristã; 1a) Jesus: histórico ;1b) Jesus da fé; 2.ética e moral;2a) viver com os outros; 2b) o mal: suas formas e manifestações para um ensinamento moral; 2c) exemplos de vida/documentos para um ensinamento moral; 3.Outras religiões; 4. Cultura bíblica e uso da mesma; 5. O ser humano: constituição, mudanças ao longo da vida e tomada de posições;5a) as emoções como corolário da vivência com os outros e de ação

6- Categorização das palavras nos programas de EMRC

→Emoções/sentimentos/valores	Afeto/afetivo/afetiva; alegria; amar; amor; beleza; bondade; bondoso; coerência; emocional; esperança; felicidade; feliz; força; frustração; infelicidade; infeliz; interesse(s); liberdade; medo(s); paz; perdão; realização; respeito; responsabilidade; triste/tristeza; mal; Solidariedade; tolerância (tolerante); verdade; unidade;
------------------------------	---

	união; harmonia; humilde/humildade; desrespeito; dignidade; valor(es); moral(ais); dever; profundidade; erro; respeitar; partilha; inclusão; fraternidade
→Capacidade humana	Bom; renovar; renovação; sexual(idade); mudança; justiça; errar; crescer; assimilar; cooperação, livre(s); ajuda; personalidade; questionar-(se); bem; profundo(a); útil; transformar(ção);diálogo(ar); trabalho(ar)/ trabalhador; servir (ato de servidão); rigor; responsável; perdoar; mudar; melhor; dedicar; dedicação; destruir/destruição; cuidar/cuidado; autonomia
→Que tem/pertence/confronta/ e é definido pelo ser humano na sua vivência	Verdade; tradição/tradições; simbólico; cidadania, contas; coração; crescimento; crise; cultura(l) ou culturais; desenvolvimento; dificuldade; dinheiro; direito(como dever); diversidade; dúvida/dúvidas; experiência(s); horizonte; interior(idade); interrogação/interrogações; meta(s); nascimento; pagar; salário; sentido; sentida da vida; serviço; tecnologia; vida; criação; utilidade; missão; moderno(a); conhecimento; difícil
→Pessoas/grupos/entidades	Adolescente(s); aluno/aluna; comunidade; criança(s); Estado; família(s); filho(s); global; homem;

	humano/humanidade; jovens/jovem; mãe; mulher; pai; pais; social; sociedade; universal;
→ local / envolvimento. (ex: natureza)	Ambiente; Coimbra; Europa; Lisboa; Natural; natureza; mundo; Porto; Portugal
→ religião	Budismo; catolicismo; católico/católica; confissões; cristã/cristão(s); cristianismo; evangélicos; hindu/hinduísmo; islamismo; islão; judaísmo; judeus; ortodoxa
→ referente à educação	Arte; ciência/científico; currículo; disciplina; docente; ecologia; economia/económico; educação; educador(es); educativo/educativa; EMRC; encarregado de educação; ensino/ensinar; escola(s)/escolar; ética(o); formação; história; interdisciplinaridade; lecionar(am)/leciona; política; professor; psicologia; sociologia; teologia;
→ ritual/simbologia sagrada/figuras religiosas/período religioso, etc.	Advento; bíblia; Bispo(s); catequese; comunhão; conversão; crença(s); criação; Cristo; culto(s); DEUS; doutrina; ecumenismo; ecuménico; episcopal; espírito (incluindo o Santo); espírito Santo; espiritual; eternidade; eterna /eternamente; eterno; evangelho; fé; fenómeno religioso; Igreja; inter-religioso; Jesus; mensagem cristã; messias; mestre; moral cristã; papa;

	pecado(pecadores); profeta(s); reencarnar; reencarnação; ressuscitado; reino (de deus); religião; religiões; religioso(a); ressurreição; sagrado; salvação; textos sagrados; luz (de cristo); transcendência/transcendente; visão cristã; misericórdia
→ referente ao que não é do foro religioso/ que tem a ver com a perda do significado religioso	Agnóstico; ateu; magia; mito; neutra; profano; secular;

7- Contagem da categorização de palavras e percentagem pelo total de categoria

Categorias:	2007	%	2014	%	Total
Valores/ emoções e sentimentos	2012	63,43	1160	36,57	3172
capacidade humana	691	66,06	355	33,94	1046
que tem/pertence / confronto/ e é definido pelo ser humano na sua vivência	1638	61,30	1034	38,70	2672
pessoas/grupos/entidades	1433	65,85	743	34,15	2176
local / envolvimento	321	73,62	115	26,38	436
religião	896	67,78	426	32,22	1322
referente à educação	1520	63,73	865	36,27	2385
referente ao que não é do foro religioso/ que tem a ver com a perda do significado religioso	13	41,94	18	58,06	31
ritual/simbologia sagrada/figuras religiosas/período religioso, etc.	1794	59,82	1205	40,18	2999

8- 20 palavras com mais ocorrências por ordem decrescente em cada programa

2007	% total programa s	2014	% total programa s
Cristã(o)/cristãos-582	70,0	Vida-279	37,1
Valor(es)-554	81,2	Religioso(a)-275	39,0
Humano/humanidade-540	68,7	Cristã(a)/cristãos-250	30,0
Ético(a)-487	81,4	Humano(humanidade)-246	31,3
Vida- 474	62,9	Unidade-181	47,0
Religioso(a)-431	61,0	Deus-180	42,0
Cultura(l)/ culturais-265	69,2	Ensinar/ensino-132	48,2
Deus-249	58	Meta(s)-129	97,0
Educação-239	70,9	Valor(es)-128	18,8
Moral(morais)-214	65,4	Amor -126	47,4
Unidade-204	53,0	cultura(l) ou culturais-118	30,8
Igreja-171	61,5	Moral(ais)-113	34,6
Dignidade-157	69,2	ético(a)-111	18,6
Direito(como dever)-157	84,9	Igreja-107	38,5
Católico/católica-155	70,1	Educação-98	29,1
Ensino/ensinar/ensinamento/ensina- 142	51,8	Jesus-90	42,9
Amor-140	52,6	Aluno(a)-82	37,8
Aluno(s)-135	62,2	Mundo-81	38,2
Mundo-131	61,8	diálogo(ar)-74	51,7
Trabalho(ar) ou trabalhador-127	72,6	Fé-74	67,3

9- Guião de entrevista

Data:	Hora início:	Hora fim:	Duração(minutos):
-------	--------------	-----------	-------------------

Local:

Recursos (gravador/apontado em papel):

Nome entrevistado:(para uso exclusivamente pessoal):

Sexo:

S.1.Informações do percurso profissional do docente:

- P1. Qual a formação que tirou para lecionar EMRC?
- P2. Há quantos anos se formou? Há quantos leciona EMRC?
- P3. Quais as escolas em que lecionou EMRC? Quais as escolas em que atualmente leciona EMRC? (Foram na área do Porto, ou fora?- perceber mobilidade).

S.2.A Religião na vida pessoal e coletiva

- P4.Descreva o que é “ser religioso” (2014:75-programa).
- P5.Explicite a função e o papel da religião na sua vida pessoal e coletiva (2014:75-programa).
- P6.Ilustre o que considera ser a moral.
- P6.1.Explique o que considera ser a moral religiosa católica?

S.3.A experiência pedagógica e posicionamento em relação à disciplina e programa de EMRC

- P7.Fale sobre a sua experiência de professor de EMRC dentro da sala de aula.
- P8.Tem conhecimento do programa de EMRC na íntegra?
- P8.1.Qual o uso dado ao programa nas aulas de EMRC.

P8.2. Que pontos do programa usa? Desses quais considera mais importantes ou mais motivantes?

P8.3. Quais os pontos do programa que considera desadequados? Porquê?

P8.4. Utiliza a Bíblia ou passagens bíblicas como uma fonte de conhecimento em EMRC?

P8.5. Qual é a sua perceção sobre dificuldades ou benefícios da aplicação do programa nas aulas de EMRC?

P9. Procederia a alterações no programa de EMRC? Porquê?

P9.1. Que alterações faria?

P10. Considera necessário o ensino de EMRC nas escolas públicas? Porquê?

P10.1. Considera que as aulas de Educação moral deviam ser neutras em matéria religiosa, neste caso, sem uma índole católica? Ou considera que as aulas de Educação moral devem ser desprovidas de matéria religiosa?

S.4.A perceção dos professores sobre os seus estudantes

P11. Qual é a perceção que tem sobre a religiosidade dos seus estudantes?

P12. Quais as razões que para si fazem os alunos frequentar EMRC (obrigação parental, escolha própria, outras razões...)?

P13. Quais as unidades letivas do programa que parecem suscitar nos seus alunos mais/menos interesse?

P13.1. Quais as posturas/comportamentos/discursos dos alunos que permitiram a resposta anterior?

P14. Como perceciona as considerações que os alunos têm sobre si? (figura de confiança, “só mais um professor”, um amigo, um “exemplo a seguir, alguém competente em matéria de religião, etc.)

P14.1. Acha que mudaram ao longo do seu percurso como professor de EMRC?

S.5.Motivações e sentimentos que derivam da experiência como professor

P15.Explique o seu objetivo como docente de EMRC.

P16.Como avalia o seu percurso como professor de EMRC? (gratificante, desafios, dificuldades, frustrações...)

P17.Motivações que para continuar a ser professor de moral.

P17.1. E motivações para deixar de ser professor de moral?

P18.Descrição dos sentimentos que caracterizem a sua experiência atual de docência.

S6.Implicações morais

P19.Acha que os princípios morais que transmite através da disciplina produzem efeito nos alunos?

P20. Acha que frequentar as aulas tem repercussões no envolvimento com a Igreja Católica, práticas religiosas e inserção em grupos religiosos (ou o sucesso baseia-se em ajudar o próximo, pobres, refugiados, etc...)?

P21.Acha que frequentar as aulas tem repercussões na fé dos seus alunos?

P22.Considera as aulas um meio de possibilitar um retorno/permanência ao catolicismo? Isto é, um espaço de potencial conversão ou fidelização?

P23.Considera que as aulas de EMRC contribuem para contrariar tendências secularizantes (de uma perda de significado religioso-entre os mais jovens). Porquê?

P24.Quais as implicações que os comportamentos dos seus alunos têm em si?

P24.1.Considera que ser professor de EMRC tem implicações na sua fé?

P24.2...e na sua moral?

P24.3...e no seu envolvimento religioso?

P25.Acha que a sua posição perante a religião/espiritualidade afeta os seus alunos? De que forma?

S.7.Sociodemografia do entrevistado:

P26.Idade;

P27.Naturalidade;

P28.Escolaridade;

P29.Estado civil;

P30.Zona de residência;

P31.Regime duração do trabalho (tempo parcial ou completo);

P32. Elementos do agregado familiar;

P33. Classe social (baixa; média baixa; média; média-alta; alta; nenhuma destas ou não responde).

S.8.Crenças, atitudes e valores

P34.Qual destas afirmações corresponde melhor à sua opinião? “A religião e a ciência...”

☐Contradizem-se, mas só a interpretação religiosa é legítima para mim

☐Contradizem-se, mas só os dados da ciência são legítimos para mim

☐Complementam-se, mas atribuo mais legitimidade à interpretação religiosa

☐Complementam-se, mas atribuo mais legitimidade à interpretação/explicação científica

☐Complementam-se e atribuo a mesma legitimidade a ambas.

☐Ns/Nr

P35.Qual destas afirmações corresponde melhor à sua opinião?

☐ Existe verdade em todas as religiões

☐ Há muitas religiões que contêm verdade, mas eu prefiro a minha.

☐ Só a minha religião é verdadeira

☐ Só a minha religião é verdadeira, mas há verdades em algumas religiões

☐ NS/NR

P36. Indique a sua concordância no seguinte:

	Discordo	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Existe um poder supremo					
Deus existe e revelou-se					
A ciência mostrou que Deus é uma criação humana					
Não há um Deus pessoal, Deus é a natureza					
Depois da morte, tudo acaba					
A alma reencarna numa outra vida					

Depois da morte encontraremos Deus					
Jesus Cristo ressuscitou e venceu a morte					
A vida é um dom de Deus, o ser humano não tem o direito de decidir quando deve morrer					
O fim do mundo está próximo					
A ciência e a técnica preparam um futuro melhor para a humanidade					
A democracia é a melhor garantia para o futuro da humanidade					

P37.Qual a sua posição em relação:

	condenável	Aceitável dentro de limites	Aceitável em qualquer situação
Há eutanásia em casos de doença e sofrimento extremo?			
Ao aborto?			
Ao divórcio?			

Ao uso de métodos contraceptivos?			
Ao casamento entre pessoas do mesmo sexo?			
À adoção por pessoas do mesmo sexo?			
À possibilidade de comunhão de divorciados ou recasados?			
Há ordenação de padres casados?			
À ordenação de mulheres como diaconisas?			

10- Leitura humanista do cristianismo por categoria de Linda Woodhead (2002) e por entrevistado:

Caraterística da leitura humanista cristã:	Entrevistado:	Explicação discursiva:	Citação:
Tendência humanista: (1) do cristianismo, quase sempre focada na figura de Jesus Cristo.	Entrevistado 1	Tendência humanista: (1) do cristianismo, quase sempre focada na figura de Jesus Cristo.	definição de religião muito orientada na figura de JESUS e na relação que a mesma tem com ele.
	Entrevistado 2	→ atribui mais peso a um Jesus histórico do que de	→“ é entender que tenho Jesus Cristo na minha

	Entrevistado 3	<p>fé, mais próximo do homem.</p> <p>→ Jesus Cristo como figura central e alcançável</p>	<p>vida e tenho de o praticar...”</p> <p>→ “...é ter fé e viver essa fé, praticar”</p> <p>→ “eles perceberem que Jesus é alguém perto deles. É alguém que eles podem, se quiserem em determinado momento da sua vida, tocar. Tocar no sentido de alcançar aquela pessoa.</p>
	Entrevistado 4	→ considera essencial Jesus	<p>→ “Para mim o importante é Jesus”</p> <p>→ “Para mim o essencial é Jesus”</p>
	Entrevistado 5	-	-
	Entrevistado 6	-	-
(2) preocupações éticas e ativistas fortes	Entrevistado 1	→ Ética como processo coerente de pertença	<p>→ “...deve-te levar a viver com os princípios éticos”</p> <p>→ “orientar a minha conduta</p>

			<p>enquanto professora por estes princípios morais e éticos aos quais aderi”</p> <p>→ “...viver no mundo e ter uma responsabilidade de procurar transformá-lo”</p> <p>→ “A fé para mim não é do domínio do privado”.</p> <p>→ “E as coisas não vão ser tão belas como seriam se eu tivesse uma participação ativa”</p> <p>→ “Para mim há sempre, sempre sempre um desafio ao voluntariado”</p>
	Entrevistado 2	<p>→ por serem professores de moral têm preocupações éticas e morais, sejam como figuras que demonstram</p>	<p>“Foi o que eu há pouco lhe disse, sinto-me concretizado quando no final do ano letivo vejo que os princípios</p>

	estes códigos, sejam a ensinar.	morais que vou ensinando eles vão apreendendo e depois praticando-os.”
Entrevistado 3	→ preocupações relacionais vincadas	→ “O professor de moral, não é só pelo diploma que se afirma numa escola. Mas nas relações que estabelece com todos os membros da comunidade, com os alunos, com os colegas sobretudo.”
Entrevistado 4	→ além dos valores éticos e morais base desde o catolicismo trinitário, agora esses são muito baseados para este professor no conhecimento das outras confissões, nas suas diferenças,	→ “se conhecer a diferença e partilhar, ótimo”. → “Eu como cristão, a semelhança de Jesus tenho de fazer pontes e amizades com o colega que é judeu e com o não sei quantos”

		partilhar e conviver.	
	Entrevistado 5	-	-
	Entrevistado 6	-	-
(3) crença otimista do progresso natural da humanidade	Entrevistado 1	→ concorda parcialmente que a ciência e a técnica preparam um futuro melhor para a humanidade; → nega o fim do mundo estar próximo → considera a democracia a melhor garantia para futuro da humanidade	→ (do resultado do questionário final)
	Entrevistado 2	→ considera que o fim do mundo não está próximo. → considera que a ciência e a técnica preparam um futuro melhor para a humanidade → não sabe se a democracia é a melhor garantia	→ (do resultado do questionário final)

Entrevistado 3	para o futuro da humanidade → dual no progresso, mas não acredita no potencial humano através da fé	“A minha fé é também a fé no ser humano que tem coisas boas e tento ir buscar o que ele tem de muito bom”
Entrevistado 4	→ ciência e técnica futuro melhor para a humanidade → democracia melhor garantia para futuro da humanidade.	→ (do resultado do questionário final)
Entrevistado 5	→ A ciência e técnica futuro melhor humanidade → democracia melhor garantia futuro humanidade	→ (do resultado do questionário final)
Entrevistado 6	→ A ciência e a técnica preparam futuro melhor para a humanidade	→ (do resultado do questionário final)

(4) referência de características de Deus humanizadas. (Antrocentrar Deus).	Entrevistado 1	→ recusa Jesus ter ressuscitado e vencido a morte.	→ (do resultado do questionário final)
		→ preocupação com um Jesus mais histórico, a sua pessoa, seus feitos “como humano”, do que da fé.	
	Entrevistado 2	→ atribui mais peso a um Jesus histórico do que de fé, mais próximo do homem.	→ “mais o Jesus histórico do que propriamente do Jesus da fé”
	Entrevistado 3		→ “eles perceberem que Jesus é alguém perto deles. É alguém que eles podem, se quiserem em determinado momento da sua vida, tocar. Tocar no sentido de alcançar aquela pessoa.
	Entrevistado 4	-	-
	Entrevistado 5	→ considera moral uma disciplina mais	→ “pode ser uma abordagem mais

	próxima dos alunos, mais humana. Deus aparece como mais próximo deles, capaz de ser identificado nos seus alunos	humana desses assuntos.”
Entrevistado 6	-	-