



Luís Miguel da Silva Gonçalves

A EMRC na Escola Pública na Diocese de Coimbra

Perceção de alunos sobre a Relevância da Disciplina e o Perfil do Professor

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

Setembro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A EMRC na Escola Pública na Diocese de Coimbra

Perceção de alunos sobre a Relevância da Disciplina e o Perfil do Professor

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e da Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos.

Luís Miguel da Silva Gonçalves

Coimbra, 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

A elaboração da presente dissertação de mestrado só foi possível com a colaboração e disponibilidade de um conjunto de pessoas que, ao longo deste percurso, nunca deixaram de me apoiar e, mais do que isso, foram sempre um forte impulso para que levasse o trabalho até ao fim. Por essa razão, é mais do que justo deixar aqui uma palavra de reconhecimento e de profundo agradecimento.

À Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e à Professora Doutora Armanda Pinto da Mota Matos, pela orientação clara e objetiva do trabalho, pelas palavras de incentivo e de apoio em todos os momentos, pela disponibilidade em qualquer altura, incluindo fins de semana, por terem sempre acreditado no trabalho (em alguns momentos mais do que eu próprio) e, sobretudo, pela amizade que demonstraram.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, na qual incluo todos os que, a ela estando ligados, prestaram o apoio necessário à conclusão deste trabalho.

Aos alunos que aceitaram participar no estudo, respondendo ao questionário e, em alguns casos, abdicando do seu tempo livre.

Aos professores de EMRC que, desde o primeiro minuto, aceitaram colaborar nesta tarefa, apoiando nos contatos com as direções das escolas e com os encarregados de educação, funcionando como facilitadores para a aplicação do questionário.

Aos meus alunos, à Direção e aos meus colegas do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo: EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia (Senhor da Serra), EB 2,3/Sec. José Falcão (Miranda do Corvo), Centro Educativo de Miranda do Corvo, EB1 de Semide, EB1 de Rio de Vide, EB1 de Moinhos; aos assistentes operacionais e aos assistentes administrativos, porque com todos vou aprendendo a ser professor e com todos me vou motivando a procurar desempenhar da melhor maneira possível as minhas tarefas.

Aos meus colegas, parceiros de projetos europeus (Erasmus+, eTwinning, Longlife Learning Programme), com quem fui trocando impressões sobre o Ensino Religioso Escolar nos seus países.

Ao Cónego Alfredo Dionísio que, em 2003 me convidou a lecionar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e que, ao longo destes anos, esteve presente a apoiar todos os professores da Diocese de Coimbra em geral e a mim em particular, sendo um ponto

de apoio nos momentos difíceis, com a capacidade que poucos têm de utilizar a palavra certa no momento certo.

A todos os meus amigos para quem, durante longos períodos, fui uma figura muito mais ausente do que presente.

A toda a minha família que sempre se mostrou disponível para ajudar nos momentos de maior aflição, para que o trabalho fosse levado a bom porto.

Aos meus filhos, Alexandre e Beatriz, com quem não pude andar de bicicleta, jogar futebol, ir à praia ou à piscina...; esperando que percebam que, apesar de não estar com eles, eles sempre estiveram comigo; desejando que entendam que, sem esforço e sem sacrifício, nada se consegue.

À minha esposa, Anabela, que ao longo deste tempo caminhou a meu lado, muitas vezes, à minha frente, puxando-me, empurrando-me, carregando comigo e, acima de tudo, impedindo-me de ficar para trás, nunca deixando de acreditar em mim, muito mais do que eu próprio. Sem o seu carinho, atenção e amor, este trabalho não teria chegado ao fim e, além disso, não faria qualquer sentido.

Resumo

A disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica é uma disciplina de oferta obrigatória em todos os anos de escolaridade do sistema de ensino português, na totalidade das ofertas formativas do Ensino Básico e Secundário, de acordo com a Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro, sendo a sua frequência facultativa.

De acordo com a legislação em vigor, a definição dos programas e a formação de professores que lecionam Educação Moral e Religiosa (Católica ou de Outra Confissão) são da responsabilidade da respetiva entidade eclesial competente. No caso da Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), toda a bibliografia publicada pelos responsáveis da disciplina, tanto nos documentos estruturantes como nos programas apontam para dois fatores centrais para o sucesso da disciplina: a sua relevância no sistema de ensino e o perfil do/a docente que a leciona. No estudo não experimental e exploratório que apresentamos nesta dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, pretendemos verificar até que ponto estes dois fatores estavam relacionados com a decisão dos alunos em procurar, ou não, realizar a inscrição na disciplina. Para o efeito, foram questionados 78 alunos inscritos e 86 não inscritos na disciplina de EMRC, no 9º Ano, em quatro escolas, cada uma de uma Região Pastoral diferente da Diocese de Coimbra (Beira-Mar, Centro, Nordeste, Sul), recorrendo a um questionário com questões abertas e fechadas construído para o efeito.

Da análise dos resultados é possível concluir que tanto os alunos inscritos como os não inscritos reconhecem a relevância da disciplina no sistema de ensino, considerando que o/a professor/a que a leciona deve ter o mesmo tipo de preparação que qualquer outro docente de outra disciplina. Verificou-se ainda que muitos alunos referiram não se ter inscrito por considerarem que o tempo da aula seria necessário para estudar, embora depois relatem que passam esse mesmo tempo em tarefas de socialização, nomeadamente no encontro com amigos ou utilizando o tempo em redes sociais. Para contrariar esta tendência, seria necessário que a disciplina fosse reconhecida pela cultura escolar como relevante, organizando o horário dos alunos de forma a motivá-los para a sua frequência e facilitando a existência de momentos de convívio entre eles, de forma a que esse não seja o único momento em que os jovens podem confraternizar, caso não se inscrevam para a sua frequência. Nesse sentido, consideramos que o presente estudo pode trazer contributos no que concerne à gestão do papel da disciplina no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso Escolar (ERE); Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC); percepção dos alunos sobre a disciplina de EMRC; perfil docente; gestão escolar.

Abstract

The Catholic Moral and Religious Education is a subject of compulsory offer by the Portuguese public schools in every school level of the basic and secondary education according to the law (Portaria nº 341/2015 of 9th October) but its attendance is optional.

According to the law the definition of the programmes and the initial training of teachers who teach Moral Religious Education (Catholic or other faiths) are under the responsibility of the ecclesiastic entities.

In what concerns the Catholic Moral and Religious Education subject (EMRC), two main factors are referred as relevant for its success in all the bibliography published by the people responsible for this subject both in its structuring documents and programmes: its relevance for the education system as well as the profile of the teacher.

In the non-experimental exploratory study we present in this Master Thesis in the field of the Training and Educational Administration Management, we intend to show to what extent these two factors were related to the students' decision to enroll in this subject. In order to accomplish this task 78 enrolled students and 86 non-enrolled students attending year 9 in four schools each from a different Pastoral Region of the Diocese of Coimbra (Sea shore, Centre, Northeast, South) answered a questionnaire of open and closed questions specifically created for the purpose.

The analysis of the data allows us to conclude that both enrolled and non-enrolled students recognize the relevance of the subject in the education system, considering that the teacher who teaches it should have the same training as any other teacher of other subjects.

The results also show that a lot of students stated that they didn't enrol in the subject because they think that the time of the lesson is necessary for them to study, in spite of saying that they usually spend that time socializing, namely hanging out with their friends or in social networks.

To change this tendency, it would be necessary for this subject to be recognized as relevant by the school culture and that the students' timetables were organized in such a way that they would feel highly motivated to attend the Catholic Moral and Religious Education lessons. At the same time socializing moments among the students should be provided so that the time of these lessons wouldn't be the only opportunity they have to spend some time with their friends when they don't enrol in the subject.

Bearing this in mind, we consider that this study can introduce some important clues in what concerns the role of this subject in the school curriculum.

Key words: School Religious Teaching; Catholic Moral and Religious Education; students' perception about the Catholic Moral and Religious Education subject; teachers' profile, School management

Índice

Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento Teórico.....	13
Capítulo 1 – A Igreja Católica e o Ensino em Portugal.....	15
Introdução.....	15
1. O dealbar do ensino em Portugal.....	16
2. A Companhia de Jesus e o Ensino.....	18
3. A Reforma do Marquês de Pombal.....	21
4. As relações entre a Igreja Católica e o Estado durante o Liberalismo.....	24
5. A I República (1910-1926).....	29
6. A Ditadura.....	34
7. O pós 25 de abril.....	37
Conclusão.....	38
Capítulo 2 – Enquadramento do Ensino Religioso Escolar, na Escola Pública, em Portugal..	41
Introdução.....	41
1. Justificação de uma disciplina de Ensino Religioso Escolar no quadro mundial e europeu.....	43
2. Princípios Orientadores de Toledo a propósito do ensino sobre religião e crenças na escola pública.....	48
3. A Igreja Católica e o Ensino Religioso Escolar.....	54
4. O Ensino Religioso Escolar (ERE) em Portugal.....	56
5. Relevância da Disciplina no Sistema Educativo.....	60
6. Perfil do Professor de EMRC.....	64
Conclusão.....	69
Parte II - Estudo Empírico.....	71
Capítulo 1 – Conceção, planeamento e caracterização metodológica do estudo.....	73
Introdução.....	73
1. Amostra.....	74
2. Instrumento.....	84
3. Procedimento.....	88

Capítulo 2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	91
1. Indicadores de consistência interna do questionário.	91
2. Resultados relativos aos alunos inscritos em EMRC	92
3. Resultados relativos aos alunos não inscritos em EMRC	101
4. Comparação entre alunos inscritos e alunos não inscritos em EMRC	118
Conclusão.....	123
Referências Bibliográficas	129
Anexos	135
Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos inscritos em EMRC	137
Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos não inscritos em EMRC.....	141
Anexo 3 – Instruções para a resposta aos questionários	145
Anexo 4 – Resposta ao pedido de esclarecimento sobre a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados para aplicação do questionário anónimo.	146
Anexo 5 – Resposta ao pedido de autorização do inquérito N.º0027100011, com a designação <i>A Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas da diocese de Coimbra</i>	147
Anexo 6 – Pedido de autorização aos Diretores de Escola, para aplicação do questionário	148
Anexo 7 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	149
Anexo 8 – Outros quadros de descrição da amostra	150

Introdução

A disciplina de Educação Moral e Religiosa e Religiosa Católica está presente no currículo do sistema de ensino português, em todos os ciclos do ensino obrigatório, sendo de oferta obrigatória por parte das escolas e a sua frequência facultativa. Nos últimos dez anos, os responsáveis nacionais têm procurado revitalizar a disciplina, reformulando os programas, criando novos manuais, potenciando novas plataformas de apoio e fomentando a formação inicial e contínua de docentes. Apesar disso, os números relativos à inscrição de alunos continuam a descer, sendo o ensino secundário o que apresenta taxas de frequência mais baixas, com muitas escolas a não terem qualquer aluno inscrito. Do contacto que temos com os professores que lecionam a disciplina (tanto no âmbito das funções que exercemos na direção do Secretariado Diocesano de Educação Moral e Religiosa Católica, como nas ações de formação contínua que orientamos a docentes da disciplina), é frequente ouvir relatos acerca das dificuldades sentidas diariamente, sobretudo pela pouca relevância que a cultura de escola atribui à disciplina, seja pela sua colocação no horários em momentos que dificultam a frequência por parte dos alunos, seja pela sua omissão de alguns documentos da escola, seja ainda pela criação de regras específicas para a disciplina que a desvalorizam.

A literatura referente à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) insiste bastante na ideia da relevância da disciplina no currículo nacional, procurando equipará-la às demais que o integram. No mesmo sentido, destaca o perfil do professor, que deve possuir competências científicas, pedagógicas, técnicas e relacionais, tal como os outros docentes, mas, ao mesmo tempo, deve também ter uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, de acordo com as indicações da Conferência Episcopal Portuguesa.

Em contexto escolar, quer seja entre encarregados de educação, alunos, professores e, até mesmo entre assistentes operacionais e técnicos, a visão que se tem desta disciplina nem sempre aponta nesse sentido. Por essa razão é muito frequente ouvir-se que tanto a disciplina como o professor são “diferentes”. Do ponto de vista legislativo, o único ponto que poderá justificar essa diferença será o carácter facultativo da mesma e a ausência de peso para a transição/aprovação de ano. Em tudo o mais, ela está enquadrada pelos mesmos dispositivos legais de todas as outras componentes curriculares.

Um outro foco da literatura específica do Ensino Religioso Escolar é a necessária distinção entre EMRC e Catequese. Refere a Conferência Episcopal Portuguesa que a Catequese e a EMRC não são atividades em alternativa, mas sim complementares. Esta

distinção é fundamental para legitimar a existência da disciplina no currículo escolar, da escola pública.

Estes foram os pressupostos que originaram o nosso estudo. Desde o início que era claro que este trabalho deveria incidir sobre as perceções de alunos quanto à relevância da disciplina de EMRC no sistema educativo português, sobre o perfil do Professor de EMRC, sobretudo na comparação relativa aos direitos, deveres e formação necessária para exercer a profissão, quando comparado com docentes de outras áreas disciplinares, mas também sobre a distinção entre EMRC e Catequese.

Assim, o trabalho agora apresentado, inserido no Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, encontra-se dividido em duas partes. Na primeira delas, procedemos ao enquadramento teórico da disciplina e dos fatores que levaram à sua criação. Era para nós importante contextualizar a existência de uma disciplina confessional no sistema de ensino português. Para procurar atingir esse objetivo descrevemos, num primeiro capítulo, a relação entre a Igreja Católica e o Ensino em Portugal, no sentido facilitar a compreensão da opção do Estado português. No segundo capítulo analisamos os documentos internacionais, europeus e nacionais que defendem a existência de uma disciplina de Ensino Religioso Escolar (ERE) no sistema de ensino público e procuramos apontar razões para valorizar uma disciplina que já existe, que tem uma implementação relativamente alargada no nosso país, que deve contribuir para a formação integral das crianças e jovens e que pode ter um papel muito importante na Era da globalização, pelo diálogo inter-religioso que promove.

Na segunda parte, apresentamos o resultado do estudo empírico que realizámos em escolas da Diocese de Coimbra. O primeiro desses capítulos é dedicado à descrição da conceção, planeamento e caracterização metodológica do estudo. De acordo com a legislação em vigor, cabe aos pais (ou aos filhos quando maiores de dezasseis anos) decidir acerca da inscrição na disciplina de EMRC. Por essa razão, num primeiro momento, equacionámos a hipótese de criar um questionário que fosse aplicado aos pais sobre as razões da escolha ou não escolha da disciplina. Porém, de acordo com o que é possível observar nas escolas por altura das matrículas, verificamos que a decisão dos pais é condicionada por muitos fatores e variáveis, desde a forma como a disciplina é apresentada pelo diretor de turma/professor titular de turma, a hora em que a disciplina é colocada no horário dos educandos, a empatia que se sente com o professor, a visibilidade da disciplina, mas, acima de tudo, a opção dos pais é condicionada pela vontade dos filhos. Na maioria dos casos, são os filhos que indicam aos pais qual deverá ser a opção assinalada. Assim, não faria muito sentido que o questionário fosse aplicado aos pais/encarregados de educação, uma vez que correríamos o risco de

estarem muito afastados da realidade da disciplina. Por esse motivo, decidimos centrar as atenções no elemento principal do processo de ensino-aprendizagem: o aluno. Tendo decido o público-alvo, foi necessário começar a definir critérios para o limitar. Em primeiro lugar, considerámos importante que participassem no estudo alunos que frequentam a disciplina e alunos que a não frequentam. Desse modo, seria possível aferir se existem diferenças relativamente à perceção da relevância da disciplina e do perfil do professor de EMRC, consoante estivessem ou não inscritos em EMRC. Ao mesmo tempo, seria possível identificar possíveis motivos que teriam levado os alunos a procurar que os Encarregados de Educação não os inscrevessem na disciplina. Assim, o questionário foi aplicado a alunos do 9º ano de escolaridade, inscritos e não inscritos na disciplina em diferentes escolas das diferentes Regiões Pastorais da Diocese de Coimbra.

No segundo capítulo do estudo empírico, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nos questionários, procurando encontrar elementos válidos que nos permitam refletir sobre o modo como os alunos percecionam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, bem como o perfil do professor que a leciona. Procurámos ainda identificar algumas razões, de acordo com a opinião dos alunos, que os levaram a inscrever-se, ou não, na disciplina. Partindo das principais conclusões do nosso estudo, procurámos sugerir algumas medidas pertinentes, quer ao nível da gestão e administração escolares, quer no que concerne aos princípios emanados pelas autoridades eclesiais, para que a disciplina possa cumprir plenamente as finalidades para as quais foi criada, sendo a educação integral da pessoa humana a principal de todas elas.

Na nossa perspetiva, o trabalho que aqui apresentamos poderá ser relevante para a Gestão Escolar, na medida em que fornece pistas sobre procedimentos a adotar a nível organizacional, para que a disciplina seja encarada como todas as outras do currículo. Contém ainda algumas informações que poderão ser pertinentes em termos de gestão curricular, a ter em conta pela entidade que superintende a disciplina a nível nacional. Finalmente, acreditamos que também possui informações importantes que podem ser exploradas na formação contínua de professores de Educação Moral e Religiosa Católica.

Realizar este estudo foi uma atividade bastante desafiante e, ao mesmo tempo estimulante, tendo, inclusive, implicações no trabalho diário realizado no âmbito da disciplina e no dos diversos projetos em que nos encontramos envolvidos. Foi um processo de descoberta que nos deu prazer percorrer e cujo resultado final nos agrada. O facto de o estudo incidir sobre assuntos que fazem parte da nossa vida profissional foi um elemento facilitador em vários momentos, sobretudo ao nível da conceção do instrumento de recolha de dados.

Permitiu também conduzir a investigação para os elementos a que, tendencialmente, conferimos mais importância nas nossas reflexões pessoais sobre a disciplina.

Esperamos que este estudo possa servir de força motriz a outros, alargando o leque de reflexões sobre o papel da disciplina na vida dos alunos e das suas famílias, mas também das escolas e das comunidades em que estas estão inseridas. Na verdade, ficam em aberto algumas questões, nomeadamente sobre a relevância que as famílias e as comunidades paroquiais atribuem à disciplina, mas também relativas aos conteúdos programáticos e a sua relação com as expectativas dos alunos.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Igreja Católica e o Ensino em Portugal

Introdução

Não é possível falar de ensino em Portugal sem abordar o papel que a Igreja Católica teve ao longo dos séculos na criação, implementação e desenvolvimento de uma rede de escolas. O objetivo inicial era o da formação do clero para que este conseguisse cumprir dignamente a sua função na sociedade medieval. Não é de estranhar que, no início da nacionalidade portuguesa, os centros de conhecimento fossem os mosteiros. Porém, a pouco e pouco, o estado vai sentindo a necessidade de intervir na educação, reconhecendo o papel que ela poderia ter no desenvolvimento do país. É por isso natural que surjam tentativas para fazer desenvolver o ensino, nomeadamente o Colégio das Artes e a Universidade de Coimbra. Ainda que a intervenção do estado na educação comece, a pouco a pouco a ser incrementada, a verdade é que a Igreja, através das suas Instituições, continua a ser a grande força motriz, nomeadamente pela intervenção da Companhia de Jesus (também conhecidos como Jesuítas), que durante muitas décadas será a pioneira do ensino em Portugal. Só a intervenção do Marquês de Pombal, ao expulsar os jesuítas e ao proceder à primeira laicização do ensino em Portugal, irá alterar o panorama do ensino, ainda que não se possa dizer que essa mudança tenha correspondido a uma melhoria. Antes pelo contrário. O que essa mudança inaugurou foi um período de dúvidas e desconfianças entre o Estado e a Igreja Católica que tem perdurado desde esse momento, com vários períodos críticos, seguidos de momentos de acalmia. Tal como será possível constatar essas tensões agravam-se especialmente em dois momentos: durante o liberalismo (com alguns representantes da Igreja a tomarem o partido dos conservadores e a criticarem o pensamento que vinha de França, trazido pelos ventos da Revolução Francesa) e durante a I República. Esses foram talvez os momentos mais tumultuosos da História da Igreja e do Ensino da Igreja, ao serem confiscados bens, encerrados conventos, expulsas ordens religiosas, deixando o ensino, de certa forma, órfão dos seus melhores professores. Dois fatores irão mudar o rumo dos acontecimentos: as aparições de Fátima, que mostram ao poder vigente a força que a religião pode ter e, mais tarde, a Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé, na qual fica expresso o direito de a Igreja Católica promover o Ensino Religioso na Escola Pública. Mesmo durante o período revolucionário do pós 25 de abril de 1974, este direito manteve-se e foi confirmado com a concordata de 2004, mantendo a possibilidade de a Igreja Católica continuar a ensinar, quer em escolas próprias quer na rede pública de educação.

1. O dealbar do ensino em Portugal

A História da Educação em Portugal (à semelhança do que aconteceu por toda a Europa)¹ está umbilicalmente ligada à História da Igreja Católica no nosso país. Esta é uma relação marcada, em diversos momentos da História, por tensões mais ou menos profundas com o poder vigente. Foi a primeira instituição portuguesa a manifestar preocupações com as aprendizagens formais, de tal modo que, desde muito cedo, os mosteiros se tornaram centros de ensino visando, sobretudo, a formação do clero. De acordo com Ferreira (2017), “apenas a Igreja, como Instituição organizada, se preocupava com o ensino, fundamentalmente destinado aos que seguiam a vida eclesiástica” (Ferreira, 2007, p. 3). A mesma opinião é corroborada por outros autores quando afirmam que “os nossos medievalistas mostram-se geralmente de acordo quanto a situar na Igreja e nos mosteiros, como sucedia na generalidade da Europa, a iniciativa primordial da criação de uma atividade organizada de ensino, essencialmente destinada, pelo menos de início, à preparação do seu pessoal” (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, p. 21). Um pouco por toda a Europa, esses centros de estudos foram evoluindo e, muitas vezes, acabaram por adquirir o estatuto de Universidades. Para além destas, foram ainda criadas dezenas de Universidades a partir do século XII, a grande maioria por iniciativa papal, num contexto de “esforço para a centralização da Igreja e o desenvolvimento de uma burguesia urbana interessada no direito romano” (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, p. 23). Foi também neste contexto que surgiu em Coimbra a primeira Universidade Portuguesa que nos primeiros tempos foi sendo transferida entre esta cidade e Lisboa, até se fixar definitivamente em Coimbra em 1537.

Segundo o ponto de vista de Ferreira (2007), o desenvolvimento e crescimento económico das cidades europeias nos séculos XII e XIII promove o surgimento de escolas laicas, que preparavam os seus alunos para as novas exigências mercantis e administrativas desta fase da história. A partir desta fase, a Igreja deixa de ser a única Instituição promotora do Ensino nesta Europa Ocidental que se encontrava em transformação.

Apesar deste interesse mais generalizado pelo ensino, a verdade é que a qualidade da instrução era relativamente baixa:

pese embora o crescente interesse pelo acesso à cultura escrita e as iniciativas pedagógico-didáticas que se tomaram, as escolas de *primeiras letras*, relegadas para

¹ Veja-se, por exemplo, a opinião de Ferreira (2005), quando afirma que “à Igreja deve-se a manutenção do ensino na Europa Ocidental. De facto (...) na generalidade da Europa as escolas estavam nas mãos dos clérigos e localizavam-se em mosteiros, catedrais e em Igreja Paroquiais” (Ferreira, 2005, p. 182).

espaços sem quaisquer condições para receber os alunos, tantas vezes funcionando num simples compartimento de casa do mestre, estiveram, em geral, nas mãos de pobres homens de pouca formação que praticavam um ensino repetitivo e rotineiro. (Ferreira, 2007, p. 4)

Com o passar do tempo e, sobretudo pela influência das Ordens Religiosas estabelecidas em Portugal, os monarcas começaram a atribuir mais importância ao Ensino, de forma mais ou menos marcada. Um desses exemplos foi o de D. João III que promoveu uma reforma, cuja face mais visível foi a transferência da Universidade de Lisboa para Coimbra e a separação entre Ensino Superior e Ensino Preparatório. Porém, apesar do aparente empenho do monarca, os resultados obtidos não foram os mais desejados, como faz notar Carvalho (2008):

A escolha de frei Diogo de Murça para reitor da Universidade de Coimbra evidencia as preocupações de D. João III perante o fraco êxito da execução da reforma dos estudos que planeava. Os homens de quem se socorrera até à data da nomeação de Murça (1543), em particular Brás de Barros, não tinham correspondido às esperanças postas naquela reforma. Os anos passavam e não se via o resultado proveitoso de tanto dinheiro magnanimamente dispendido e de tão firme tenção de se modernizar o ensino. A tenção era firme mas talvez lhes faltasse, ao rei e aos executores da reforma, a convicção intimada necessidade e da urgência de impor uma nova ideologia como base do ensino. (Carvalho, 2008, p. 242)

Para além de todas as dificuldades atrás referidas, outros autores referem ainda a as difíceis relações que existiam entre aqueles centros de ensino e os Reis portugueses. É o caso de Gomes, Fernandes e Grácio (1988) que apontam a interferência régia na Universidade e nos colégios propedêuticos (iniciada a partir de quinhentos) como uma das causas dessas relações difíceis. De acordo com os mesmos autores, esses centros de ensino tinham também relações difíceis com as ordens Religiosas, nomeadamente as que ascenderam a partir de quatrocentos (mendicantes franciscanas e dominicanas), que eram responsáveis pelo ensino da Teologia e ainda alguns conflitos de carácter cultural, doutrinal, político e religioso, também presentes na Europa e cujo desfecho foi a Contra-Reforma. Um dos pontos nevrálgicos desses conflitos ocorreu no Colégio Real ou das Artes, cuja direção foi confiada a André de Gouveia,

conhecido humanista, com experiência de direção de colégios em Paris e em Bordéus e considerado por Montaigne “o maior Principal de França” (idem, 1988, p.26).

A fundação do Colégio das Artes surge em Portugal por desejo do Rei D. João III, que pretendia criar em Portugal uma instituição de ensino prestigiada, à semelhança do Colégio de Santa Bárbara, em Paris. Seria objetivo primordial melhorar a qualidade de ensino do Latim, que era, à época, demasiado baixa. André de Gouveia trazia consigo um passado de grande prestígio humanista, enquanto diretor do Colégio de Santa Bárbara (Paris) e do Colégio de Guyénne (Bordéus) mas, paralelamente, também o acompanhavam relações nem sempre bem vistas com defensores das ideias Luteranas, considerados nos meios académicos e religiosos como heréticos (Carvalho, 2008).

Após a morte de Gouveia em 1548, e na sequência das lutas internas pelo poder entre “bordaleses” e “parisienses” procede-se a uma renovação contra-reformista que leva ao afastamento dos professores do Colégio da Artes, entregando a direção e gestão à Companhia de Jesus, que em breve passaria a ter o monopólio do ensino, com exceção do que era dinamizado por congregações religiosas, domínio esse que irá prevalecer em Portugal durante dois séculos.

É, portanto, normal que, a partir do século XVI o panorama do ensino em Portugal comece a mudar, particularmente pela ação da Companhia de Jesus (também conhecidos como Jesuítas). A sua ação foi preponderante e deixou importantes marcas nos locais onde se implementaram, nomeadamente em Coimbra, de onde saíram professores para outras cidades do país de acordo com Ferreira (2007):

Entretanto, por meados do século XVI, os Jesuítas começavam a afirmar-se como os mais empenhados na causa do ensino. Em Coimbra fundaram, em 1542, o primeiro colégio em que ensinaram no país, dele saindo depois professores para Lisboa e outras cidades onde criaram mais estabelecimentos do género. (p. 4)

No ponto seguinte iremos abordar a importância que os Jesuítas tiveram no ensino em Portugal e cuja influência se prolongou mais do que qualquer outra no nosso país.

2. A Companhia de Jesus e o Ensino

A ascensão da Companhia de Jesus ocorre por forças das circunstâncias históricas do século XV/XVI. De acordo com Martins (1988):

desde que o destino concedera às duas nações da Espanha o domínio sobre os novos mundos por elas descobertos, as cortes de Madrid e de Lisboa primavam sobre todas na Europa; e a Península, onde Santo Inácio vira a luz, a Espanha cujo misticismo formara o corpo da doutrina da *Companhia*, era por mais de um motivo o foco de atração da força reformadora da nova milícia eclesiástica. (p. 85)

Neste contexto, a Companhia de Jesus foi ganhando protagonismo justo de Roma e, conseqüentemente, viram-lhes ser abertas as portas das cortes. Estavam assim criadas condições para os Jesuítas procurarem concretizar os seus intentos “educando o homem, transformando o mundo” (Idem, p. 88)

Porém, não foram apenas as circunstâncias relacionadas com os Descobrimentos, o poder das Cortes portuguesa e espanhola e as missões, que levaram ao protagonismo da Companhia de Jesus. Estavam também em curso na Europa duas importantes Reformas: a Reforma Protestante e, decorrente desta, a Reforma da Igreja Católica.

Entre os séculos XII e XIV, a Igreja Católica viveu alguns dos piores momentos da sua história. As relações que por essa altura se estabeleciam entre o Papa, os Cardeais e os poderes políticos vigentes não se adequavam à mensagem de Jesus que chegou por via do Evangelho. Assim, é com alguma naturalidade que encontramos movimentos que apelam a que a Igreja se transforme, tornando-se menos opulenta e menos ritualista. Entre 1309 e 1377, o papado abandona Roma devido à grande instabilidade que se fazia sentir em Itália e desloca-se para Avinhão, cidade no sul de França (Nova Enciclopédia Larousse, 1997). No seguimento desse período de instabilidade política, ocorre o segundo cisma da Igreja Católica, que ficou conhecido como Cisma do Ocidente. Entre 1378 e 1417, “a Igreja Latina dividiu-se no reconhecimento de uma Papa legítimo², com dramáticos reflexos no prestígio espiritual do Papa e sobre toda a estrutura eclesial” (Ambrosio, 2004, p. 186). Este fator, aliado ao Pensamento Renascentista e às polémicas indulgências, levaram à Reforma Protestante cujo símbolo máximo terá sido Lutero, quando expõe na Catedral de Wittenberg as suas 95 teses “para acertar a eficácia das Indulgências” (Ambrosio, 2004, p. 559). Dava-se início ao que fica conhecido na História como Reforma Protestante.

² Por razões de ordem política, entre 1309 e 1377 o Papa Gregório XI, e com ele a sede da Igreja Católica deslocou-se de Roma para Avinhão, no sul de França. Quando faleceu e em função de muitas pressões, acabaram por ser eleitos dois Papas: o Papa Urbano, que foi residir para Avinhão e tinha o apoio, entre outros, de França, Espanha e Nápoles; e o Papa Clemente VII, que fixou residência em Roma, com o apoio, entre outros, de Portugal, Flandres, Norte de Itália e Inglaterra.

Antes deste acontecimento, já outros, como o Concílio de Viena (1311-1312), demonstravam a necessidade de alterações na Igreja Católica. Porém, é inegável que a Reforma Protestante irá acelerar a Reforma Católica e que, talvez por esse motivo, ficará mais conhecida na História como Contra-Reforma. Um dos momentos marcantes deste movimento foi o Concílio de Trento que “injetou uma nova vitalidade no Catolicismo” (Ambrosio, 2004, p. 761) Dessa reunião magna, uma das ações mais relevantes foi a reorganização da Inquisição que tinha como função lutar contra as heresias, garantido a ortodoxia do pensamento defendido por Roma.

A Companhia de Jesus foi aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, o mesmo que, após ultrapassar as dúvidas iniciais acerca das suas possíveis consequências, decide convocar o Concílio para Trento, em 1541 (embora os trabalhos da Assembleia apenas se tenham iniciado em 1545). Uma das principais marcas dos seus membros, conhecidos como Jesuítas, foi o seu voto de castidade e pobreza que contrastava, em larga medida, com a opulência que grassava no seio do Clero. Além disso, juravam também obediência ao Papa, facto bastante relevante neste contexto, em que se procurava diminuir o poder papal para, em certa medida, aumentar o poder cardinalício. Esta proximidade com o Papa leva a que tenham uma grande preponderância no decurso dos trabalhos do Concílio onde “contra o misticismo protestante, [tenham] defendido a razão e a ciência” (Martins, 1988, p. 89), levando a que seu prestígio aumente rapidamente, sendo considerados como o “exército do Papa” (Ambrosio, 2004, p. 459). Tendo como ponto de partida Portugal, Espanha e Itália, a Companhia de Jesus rapidamente consegue espalhar os seus métodos pedagógicos a toda Europa, nomeadamente aos países da reforma protestante (tendo inclusive criado em Roma a Escola Germânica para preparar professores para ensinar nesses territórios), mas também por todo o novo mundo das descobertas através da missão³.

Durante dois séculos, a Companhia de Jesus continuou a aplicar nas suas escolas a *Ratio studiorum*, que se caracterizava pelo seu rigor intelectual e espiritual. Porém, com o aumento da intervenção estatal no campo eclesiástico e com o desenvolvimento de um despotismo iluminado “a ação dos jesuítas passou a ser alvo de suspeitas crescentes” (Ambrosio, 2004, p. 459) que acabaram por ter grandes consequências (também) no campo do Ensino, tal como veremos no ponto seguinte deste capítulo.

³ Podemos destacar aqui o papel de Francisco Xavier na Índia e no Extremo Oriente, e de Mateus Ricci na China (Ambrosio, 2004, p. 459).

3. A Reforma do Marquês de Pombal

A primeira grande alteração à forma como se organizava o sistema de ensino português, surge mais de dois séculos após a ascensão da Companhia de Jesus como grande impulsionadora de uma nova metodologia em Portugal. Acusados de rebeldes e traidores, os Jesuítas foram expulsos do nosso país em 1759 pelo Primeiro-Ministro do Rei D.José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal.

O Século XVIII vê desenvolver-se por toda a Europa uma nova corrente filosófica que, colocando o racionalismo e o anticartesianismo no centro do seu pensamento, ficará conhecida como Iluminismo. Esta corrente considera a felicidade individual como grande objetivo da pessoa criticando, concomitantemente, as hierarquias sociais e religiosas (Nova Enciclopédia Larousse, 1997, p. 3686)

Sebastião José de Carvalho e Melo teve uma educação cristã e as suas ações não tinham como fundamento um pensamento anti-clerical ou ateu como a maioria dos iluministas europeus. Tal como afirma Gomes (1992), referindo-se não apenas ao Marquês de Pombal, mas também a Luís António Verney:

um e outro estavam inteiramente inseridos na nossa sociedade das primeiras décadas do século XVIII, nada fazendo prever que algum deles viria a ser ‘reformista’ e um ‘reformador’ - que foi o que, na realidade, ambos foram. Se ambos tivessem continuado a viver e a fazer carreira em Portugal, é muito provável que nenhum deles tivesse feito qualquer ação pela qual hoje merece ser recordado. Foi a estadia no estrangeiro que os ‘iluminou’ e lhes incutiu a ideias de que era sua missão ‘iluminar’ os seus concidadãos. (Gomes, 1992, p. 102)

Essa experiência de vida no estrangeiro favoreceu a transposição dos conceitos iluministas para o nosso país. Se, por um lado o iluminismo pretendia reduzir a influência hierárquica dando maior ênfase ao indivíduo, a verdade é que Carvalho e Melo procura canalizar essa importância individual para a figura do Rei. Desse modo, conseguiu reduzir os tanto os poderes da Nobreza como os poderes do Clero. Foi assim criado um novo conceito de governação que ficou conhecido como despotismo iluminado.

Surge, neste seguimento, uma nova forma de compreender as funções do Estado, no novo contexto como aqui são explanadas por Gomes (1992):

Uma característica típica do Iluminismo é o *secularismo*, secularismo que se repercutiu nas estruturas do Estado que passa a reivindicar como domínios seus, certas atividades, como o Ensino, a Assistência e a Justiça que, antes, estavam, total ou parcialmente, sob a alçada e tutela da Igreja. (Gomes, 1992, p. 103)

Vistas deste prisma, as reformas parecem advir de uma nova forma de encarar as instituições e a sua função social. No entender de Rodrigues (2010)

Pombal é um produto do seu contexto; e o contexto religioso português é fundamentalmente católico. Um catolicismo que o Marquês pretenderá seguir (e fazer com que todos os outros sigam) à sua maneira, ou seja, impondo a subordinação da Igreja à vontade e soberania régia. O primeiro momento em que essa vontade se viu verdadeiramente posta em causa, revelando uma potencial ameaça aos interesses do Estado, teve como protagonista a companhia de Jesus. A animosidade entre a coroa e os jesuítas, que se vai prolongar até à expulsão dos últimos de Portugal, mais do que por razões espirituais, terá sido despoletada por questões políticas e territoriais, as quais principiaram na colónia do Brasil. (Rodrigues, 2010, p. 148)

O poder do Marquês de Pombal crescia exponencialmente. Paralelamente, cresciam também contra ele os ódios da fidalguia portuguesa que se via privada dos privilégios que até aí detinha. Foi neste contexto que um atentado com o Rei D. José ofereceu a Carvalho e Melo a conjuntura ideal para, de uma só vez, afastar para sempre os Jesuítas e os Nobres que o impediam de aplicar livremente as suas reformas, quer em Portugal quer no Brasil.

Porém, a ausência da Companhia de Jesus do nosso país cria um vazio no ensino que urgia preencher, promovendo alterações análogas às que se realizavam nos regimes absolutistas da Europa. Estamos perante a primeira tentativa de laicização do ensino em Portugal, na qual se promove a “criação de um colégio para o ensino dos nobres, de uma escola comercial, reforma profunda da Universidade [num] contexto de política absolutista e regalista” (Gomes, Fernandes, & Grácio, 1988, p. 39). Essa reforma foi atribuída a um Diretor-Geral dos Estudos “fazendo surgir, pela primeira vez, uma entidade oficial com a função de superintender em tudo o que importava à qualidade do ensino das *escolas menores*” (Ferreira, 2007, p. 7). Também Carvalho (2008) defende que “não foi por espírito libertador [da ação da Igreja] que Pombal entregou os Estudos Menores a mestres e professores não eclesiásticos, mas pela necessidade de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos

jesuítas” (Carvalho, 2008, p. 487). Embora se atribua a Pombal uma reforma do ensino, na opinião deste mesmo autor, não estamos perante uma verdadeira reforma, “mas da substituição de um método, substituição que aliás não irá ser feita por um método novo mas pelo método já usado há duzentos anos, com as atualizações consideradas necessárias” (Carvalho, 2008, p. 430). Ainda de acordo com este autor, não existem diferenças entre as determinações do Ministro e as da Companhia de Jesus, no que diz respeito a uma certa disciplina de pensamento único, que deverá ser controlada pelo Diretor, a quem compete a função de promover a coexistência pacífica entre os professores, advertir os que se afastem das suas obrigações ou, em último caso, demiti-los das suas funções.

Com a morte do Rei D. José I em 1777, cai, politicamente, o seu Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo. As inimizades por ele provocadas, ao longo do tempo que exerceu as suas funções, não deixaram espaço para que pudesse continuar sem o Rei que sempre nele confiou.

Do ponto de vista de Ferreira (2007), “a queda do Marquês de Pombal provocou controvérsia e naturais reações políticas. No que diz respeito ao ensino, levou ao encerramento de muitas *escolas menores* e à entrega de outras a comunidades religiosas” (p. 8). Esta foi uma forma de reverter a ação de Carvalho e Melo, visto que, na opinião de Carvalho (2008) é nos Estudos Menores que se encontra a raiz da formação moral e social dos educandos. Continua ainda o autor afirmando que

é por aí que se começa a moldar o indivíduo para o ajustar às regras de comportamento que convêm à ideologia do Estado, e compreende-se como teria sido revoltante para uma sociedade dominada pela Igreja ter-se retirado o ensino elementar das mãos do clero como fizera Pombal, embora, por sua própria escolha, as autoridades máximas do ensino continuassem a ser homens da Igreja. (Carvalho, 2008, p. 487).

Além de todas as motivações já atrás apresentadas, existe uma outra que parece também ter contribuído para a reversão das medidas de Pombal, no período que ficou conhecido como a “viradeira”. Na verdade, tal como em muitos períodos da História do País, as motivações económicas parecem surgir como uma razão para novas reformas, renovações e, inclusivamente, aposentações forçadas. Além disso, de acordo com Carvalho (2008), foram também reduzidas as disciplinas de ensino médio e outras passaram a ser da responsabilidade dos frades conventuais, independentemente da total ausência de preparação destes para o exercício das novas funções que lhes eram atribuídas. Por outro lado, os professores

devidamente preparados eram dispensados, poupando ao estado bastantes recursos económicos, uma vez que aos frades era pago um salário muito mais baixo.

Com o desaparecimento político do Marquês de Pombal, a Igreja passa a dominar novamente o panorama do Ensino Menor em Portugal. É certo que nunca foi completamente arredada das funções de ensino, sobretudo porque muitos padres continuaram, durante o período pombalino, a exercer funções docentes e funções de decisão. Há, porém, um facto que é inegável: pela primeira vez na história do ensino em Portugal, o Estado passou a intervir mais diretamente nestas questões, instigando a primeira laicização do ensino. Ainda assim, os ideias Iluministas não foram aplicados em Portugal com o mesmo antagonismo clerical dos outros países da Europa. Todavia, tanto essas ações, como a resposta a elas na chamada “viradeira” irão deixar marcas na sociedade, como mais tarde veremos no período Liberal.

4. As relações entre a Igreja Católica e o Estado durante o Liberalismo

A Revolução Francesa em 1789 veio trazer à Europa uma nova forma de pensamento. A pouco e pouco, o seu impacto chegou ao nosso país, quer pela propagação dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, quer pelas políticas que procuravam impedir a disseminação desses ideais no nosso país.

Mas a ferocidade da Revolução Francesa não foi bem aceite num grande número de cortes europeias, entre as quais a portuguesa. Foi, por isso, natural que alguns países tenham declarado guerra à França, como foi o caso da Inglaterra, o nosso mais forte aliado, o que levou ao envolvimento direto de Portugal na guerra, com consequências dramáticas para a nação. Após as três invasões francesas, o nosso país estava claramente empobrecido, destruído, pilhado, sem mão de obra para os campos (os ingleses tinham transformado os portugueses em soldados, pelo que não existiam agricultores para preparar e cuidar dos terrenos) e com a população reduzida a um quarto do que já fora (Martins, 1988). Durante aquele período, o único destaque relativamente à instrução vai para a criação, em 1803, do Real Colégio Militar, embora apenas em 1813 tenha sido publicada a portaria com a orgânica do colégio e a aprovação dos estatutos aconteça em 1816 (Carvalho, 2008, pp. 523-524).

Este contexto em que Portugal vivia, acrescido do facto da corte viver no Brasil desde a fuga aquando da Primeira Invasão Francesa comandada por Junot, cria um ambiente propício à eclosão da Revolução Liberal.

Com o desenvolvimento dos ideais liberais, surgem também novas críticas à Igreja e à sua posição durante o período difícil após as Invasões Francesas. Ainda não tinham sido

completamente saradas as feridas da reforma Pombalina e da subsequente “Viradeira” e um novo manto negro de incertezas se abate sobre a Igreja, que era apontada como sorvedouro de dinheiros reais (por via das Ordens militares) e usurpadora dos bens do povo, através do dízimo que persistia desde o século XII. Por isso, não é de surpreender que o contexto fosse desfavorável à Igreja Católica e que o advento do Liberalismo tenha sido acompanhado de momentos muitos difíceis para a sua sobrevivência (Martins, 1988, pp. 288-291).

Um dos grandes objetivos do Liberalismo era o alargamento da instrução que, até este momento, estava mormente focada nas classes sociais que poderia prescindir da força de trabalho dos filhos nos trabalhos familiares. Considerava-se a

necessidade de estender a instrução a um número cada vez maior de pessoas para se atingir a verdadeira revolução na sociedade portuguesa. *O cidadão devia tomar o lugar do súbdito* e para isso tinha de estar preparado para intervir no sufrágio, nos jurados (sentenças judiciais) e nos debates públicos. Reconhecia-se o papel da escola e, para a tornar mais eficaz, vai defender-se o princípio que o ensino deveria ser gratuito e obrigatório. (Ferreira, 2007, p. 9)

No entanto, apesar do discurso oficial da revolução liberal apontar para a importância central da instrução, na opinião de Carvalho (2008), no que diz respeito a este tema, o documento é muito pouco revolucionário e nada entusiasmante, remetendo o tema para último lugar na constituição política, ainda que pudesse despertar algum interesse aos deputados:

Artigo 237. Em todos os lugares do reino onde convier haverá escolas suficientemente dotadas em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

Artigo 238. Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados e criarão outros onde convier para o ensino das ciências e das artes.

Artigo 239. É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público contanto que haja que responder pelo uso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar. (p. 533)

Nos anos seguintes, o difícil ambiente político que se vivia em Portugal não favoreceu a aplicação de medidas eficazes no campo do ensino. Com alguns avanços e recuos, sobretudo

na questão da liberdade de ensino, será necessário esperar mais alguns anos até ser proposta uma verdadeira reforma do ensino.

Como já referimos atrás, a instauração do regime liberal em Portugal trouxe profundas e progressivas alterações às relações entre a Igreja Católica e o Estado Português. A primeira dessas medidas foi a extinção da Inquisição, ou Tribunal do Santo Ofício (31 de Março de 1821) e a suspensão da admissão de noviços do sexo masculino (1822). E se, em alguns momentos, parecia que o cerco à Igreja estaria a abrandar, outros acontecimentos viriam que provocavam ainda maiores dificuldades à implantação dos seus ideais.

Com a subida ao trono de D. Miguel, os Estudos Universitários de Coimbra entraram em grande convulsão, levando ao assassinato de Professores Universitários e posterior condenação à morte dos estudantes que os assassinaram. Paralelamente, reduziram-se drasticamente o número de escolas primárias, por motivos económicos. Neste contexto, afirma Carvalho (2008) que “onde houve motivos para regozijo em matéria de ensino foi da parte da Igreja, o que aliás já vinha da regência da infanta Isabel Maria.” De acordo com um alvará de 10 de junho de 1826, citado por este autor, é entregue às congregações a função de educar a mocidade, uma vez que teriam as melhores aptidões para ficarem responsáveis pela Educação Moral e Religiosa, considerada a mais importante de todas. Essas naturais capacidades, segundo o alvará, decorreriam do facto de viverem de forma mais tranquila nos claustros, de se dedicarem às cópias e de não terem de se preocupar com ocupações domésticas. Nesse sentido, poderiam ser admitidos ao magistério público sem qualquer tipo de limitação. Reabre-se, deste modo, a porta para que as congregações religiosas possam voltar a ensinar. Porém, acentuam-se também as razões anticlericais dos liberais, que viam na Igreja Católica uma força que impedia o avanço dos seus ideais. Torna-se, então evidente que, a curto prazo, poderiam ser tomadas medidas contra ela. Em 1823 é impresso em Paris um projeto de reforma da Instrução Pública cuja autoria foi de Mouzinho da Silveira. Uma das ideias mais revolucionárias na época era a de considerar que ao Estado cabia a instrução e não aos particulares. Desse modo, uma vez que o pagamento adviria dos impostos pagos pelos cidadãos, tal significaria que todos teriam direito a instrução gratuita nos estabelecimentos públicos. (Carvalho, 2008) Nesse sentido, considera Pintassilgo (2004), que a implementação do Liberalismo em Portugal altera o paradigma educacional no nosso país, porquanto a educação passa a ser entendida como um direito dos cidadãos, cabendo ao Estado o dever de assegurar o acesso, tendente à universalização.

Como já vimos, na sequência das alterações legislativas e da permissão do Papa Pio VII, os Jesuítas reorganizaram-se, no sentido de se voltarem a instalar, seguindo-se os Salesianos e os Franciscanos, além de outras congregações vocacionadas para o ensino.

Esta aparente acalmia nas relações entre Igreja e Estado têm um novo capítulo visto que a aprovação, em 1833, da legislação de Mouzinho da Silveira e o decreto de

extinção das ordens religiosas masculinas por um governo de D. Pedro IV (1834) significariam uma profunda transformação social: extinguiram-se as dízimas e nacionalizou-se um extenso património imobiliário⁴, depois vendido em hasta pública durante vários anos (só em 1843 o processo chegaria à beira do fim); ao clero secular foram concedidas cômguas e subsídios do Estado – na prática as suas condições de vida tornaram-se extremamente difíceis, mais ainda no caso do clero regular. Mas só em 1861 (lei de 4-04) se desamortizavam os bens das freiras e parte dos bens das igrejas (mitras, cabidos e colegiadas, entre outros). (Matos, 2004, p. 171)

Este clima de conflitualidade teve repercussões inclusive na formação do clero. Refere Azevedo que

as transformações sociopolíticas dos inícios da década de 30 do século XIX desorganizaram e encerraram a esmagadora maioria das escolas de ensino eclesiástico. A conjuntura política, caracterizada pela conflitualidade, impediu a admissão a ordens sacras entre 1834 e 1837. A partir desta data, alguns presbíteros voltaram a ser admitidos ao serviço religioso, mas, em virtude da ausência de uma verdadeira instrução religiosa, o seu nível cultural era bastante baixo. Quando, na década de 40, o Estado e a Igreja convergiram no sentido da obtenção de um compromisso, a classe paroquial, formada nos inícios do século, encontrava-se envelhecida e prisioneira das ideias e dos valores do Antigo Regime. Por seu lado, os padres liberais ideologizavam a atividade do seu ministério distanciando-se da mundividência conservadora da maioria dos fiéis. (Azevedo, 2000, p. 123)

É fácil perceber que, neste clima de grande instabilidade política e social as posições pró-clericales e anticlericales foram-se extremando levando à apresentação, em 11 de março de

⁴ Tiveram particular importância as Confrarias que, um pouco por todo o país, adquiriram muitos destes imóveis para que se mantivessem com o mesmo propósito para o qual foram criados.

1862 de uma proposta de lei que proibia a existência de congregações religiosas de ambos os sexos. Além disso, os membros do clero regular ficavam impedidos de aceder ao ensino, uma vez que instituições de ensino público e privado ficavam impedidas de os contratar (Matos, 2004). Outras posições menos radicais, sugeriam que se permitisse o ensino às congregações em contexto de escolas particulares, com o objetivo de agir em regime de concorrência com as escolas estatais, no intuito de melhorar a qualidade de ensino em Portugal. Esta proposta revela, na opinião de mesmo autor “um conhecimento detalhado da legislação adotada por diversos estados europeus no domínio da instrução primária, para chegar à conclusão que a liberdade de ensino, com maiores ou menores restrições, era o princípio em vigor por toda a Europa Ocidental e central” (p. 174). As decisões mais ou menos radicais tomadas neste período dificilmente poderiam obter uma concordância alargada, quando era notório nos discursos uma certa indecisão dos seus defensores. Vejamos, a título de exemplo, a opinião de Consiglieri Pedroso, aqui reproduzida por Matos (2004):

Embora a proposta de lei de Anselmo Braamcamp tenha acabado por ser aprovada, no final do século o republicano e positivista Consiglieri Pedroso lastimava que a Companhia de Jesus e os Lazaristas pudessem abrir novas escolas em que ministravam educação religiosa. Não obstante, reconhecia que em muitas escolas se desprezava já o ensino religioso. Ainda não generalizada em todo o sistema de ensino, a secularização da escola antecedeu a secularização do Estado, que só viria a verificar-se na I República, com a legislação de 1911. (2004, p. 178)

Ainda assim, neste contexto tão adverso às ideias religiosas, “mantém-se, ao mesmo tempo, o ensino da moral e da religião católica, suportada por uma abundante produção editorial de tipo catequético, tendo em vista a socialização dos portugueses com base nos princípios religiosos tradicionais” (Pintassilgo, 2004, p. 233). Esta foi uma das medidas da Reforma de Passos Manuel, cujo elemento de maior destaque terá sido a criação dos liceus. Em 1836, após tentativas falhadas por parte de outros governantes de implementar o ensino religioso, Passos Manuel "decretou uma classe de estudos de religião em cada liceu" (Azevedo, 2000, p. 124). Caberia à Faculdade de Teologia a elaboração do respetivo plano de estudos a implementar após a respetiva aprovação governamental. Em 1945, será Costa Cabral a ordenar a criação de Seminários em todas as Dioceses dos Continente e Ilhas, medida inserida num conjunto global que pretendia normalizar as relações entre o Estado e a Igreja por um lado e, por outro lado, "atrair católicos para o terreno monárquico-

constitucional" (idem). Porém, os livros a serem utilizados e a distribuição horária das cadeiras seria controlada pelo Estado, no sentido de evitar que a consciência dos jovens pudesse ser moldada por ideais contrários ao do sistema vigente. Costa Cabral procurava, desta forma, fomentar o surgimento de um clero culto que apoiasse a implementação do Liberalismo.

Apesar do tom da época, marcadamente anticlerical, autores como Alexandre Herculano reconhecem que, por vezes, esse anticlericalismo foi levado longe demais, com prejuízo para o país:

Quando um autor como Alexandre Herculano escreve *Os egressos* em 1842, pedindo mais compaixão e cuidado para com os religiosos expulsos dos conventos oito anos antes, não se furtando a implorar pão para ‘metade dos nossos sábios, dos nossos homens virtuosos, do novo sacerdócio’, realiza decerto um ato humanitário, mas deixa entrever também a perda que constituíra para o país o fim de instituições que tinham garantido boa parte – ‘metade’, escreve ele – da inteligência portuguesa. (Azevedo, 2002, p. 74)

Porém, uma nova fase de anticlericalismo estaria para chegar, voltando a colocar muitas dificuldades à Igreja Católica em diversos âmbitos, particularmente no do ensino, como veremos no ponto seguinte deste capítulo.

5. A I República (1910-1926)

Nos últimos anos da Monarquia, o ensino católico tinha conseguido expandir-se, sobretudo pela ação de Congregações Religiosas como os Jesuítas, os Salesianos, os Franciscanos e as Doroteias. Por essa razão, os acontecimentos após a proclamação da República são um rude golpe na ação educativa da Igreja.

O projeto Revolucionário tinha como principal objetivo a alteração profunda na mentalidade portuguesa. Os problemas económicos, a instabilidade política, os gastos da família real, a ditadura de João Franco, o vexame do Ultimato Inglês⁵ foram fatores que contribuíram para essa busca da mudança radical, que seria consubstanciada “pela via da instrução e da educação” (Carvalho, 2008, p. 651).

⁵ No final do século XIX, o governo português pretendia ligar os territórios de Angola a Moçambique, naquele que ficou conhecido como o mapa cor-de-rosa. Porém, esta pretensão esbarrava na intenção de Inglaterra de ligar o Cairo à cidade do Cabo. Na época, sendo a Inglaterra uma grande potência, e no sentido de forçar os portugueses a desistir do seu plano do mapa cor-de-rosa, a rainha Vitória faz um Ultimato a Portugal ameaçando com a guerra. O rei Português protestou, mas, obviamente, acabou por aceitar as imposições de Inglaterra.

A 5 de Outubro de 1910 é proclamada em Portugal a República, sendo o Governo Provisório presidido por Teófilo Braga. Uma das medidas foi a imediata expulsão das Congregações Religiosas e a nacionalização dos bens das instituições ligadas à Igreja. Esta medida teve implicações concretas ao nível do ensino, uma vez que algumas das iniciativas de ensino das congregações religiosas eram “consideradas de ponta no plano nacional” (Azevedo, 2000, p. 127). Este foi um rude golpe para a Igreja Católica, nomeadamente para as Ordens Religiosas que, com a República, foram novamente expulsas do país e os seus bens confiscados pelo governo (casas religiosas, colégios e centros de caridade). Destaca-se o tratamento dado aos Jesuítas, muitas vezes tratados como criminosos (Azevedo, 2002) De facto, o governo da República colocou em prática as antigas leis do Marquês de Pombal, para justificar a sua ação. Aos frades e freiras, a única solução seria a saída do país ou o abandono do hábito. Nessa fase, foi extinto o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, foi legalizado o divórcio, publicou-se uma nova lei da família e foram abolidos os feriados religioso, com exceção do Natal que passou a ser chamado “dia da família”. Até ao final de 1913 vive-se uma fase de grande tensão entre as forças conservadoras e o regime republicano.

Os excessos e a má gestão da monarquia deixaram o país depauperado. Ao governo Republicano era exigido que conseguisse controlar as contas portuguesas. Não é por isso de estranhar que a 20 de abril de 1911 tenha sido publicado o Decreto de Separação das Igrejas do Estado que determina, no artigo 62º que:

Todas as catedrais, igrejas e capelas, bens imobiliários e mobiliários que têm sido ou se destinavam a ser aplicados ao culto público da religião católica e à sustentação dos ministros dessa religião e de outros funcionários empregados e serventuários dela, incluindo as respetivas benfeitorias e até os edifícios novos, que substituíram os antigos, são declarados, salvo o caso de propriedade bem determinada de uma pessoa particular ou de uma corporação com individualidade jurídica, pertença e propriedade do Estado e dos corpos administrativos, e devem ser, como tais, arrolados e inventariados, mas sem necessidade de avaliação nem de imposição de selos, entregando-se os mobiliários de valor, cujo extravio se reaar, provisoriamente à guarda das juntas de paróquia ou remetendo-se para os depósitos públicos ou para os museus⁶.

⁶ Lei da Separação da Igreja e do Estado, 20 de abril de 1911

Tal como noutros momentos da História da Educação a escola era o espaço privilegiado para a propagação dos ideais republicanos, nomeadamente a secularização da sociedade, pelo que seria necessária a sua reformulação: “vitoriosos, na sua euforia triunfante, os republicanos não só culparam os governantes monárquicos pela degradação da situação educativa que se assistia em Portugal como logo se propuseram a transformar a mentalidade portuguesa, designadamente através da reforma da educação” (Ferreira, 2007, p. 21). A mesma ideia é também defendida por Boto (2004) ao afirmar que a escola seria a base de sustentação do edifício republicano. Considerava-se que, afastando a Igreja da Escola também se conseguiria afastar a sociedade dos seus dogmas e, sobretudo, do seu poder. Estava subjacente a passagem do sagrado religioso para o sagrado cívico em que o professor seria uma espécie de sacerdote a quem cabia a responsabilidade de pregar do púlpito da escola as doutrinas da República.

Todavia, alguns ideais republicanos esbarraram nas condições oferecidas. Muitos edifícios que antes pertenciam à Igreja Católica foram adaptados a espaços de ensino, situação que não facilitava a sua qualidade, como destaca Ferreira (2007): “uma boa parte dos estabelecimentos não funcionavam em instalações adequadas, mas em edifícios do Estado, dos municípios ou da Igreja, obviamente construídos para outros fins” (p. 24).

De facto, estas mudanças no ensino, mais por razões ideológicas do que por razões de efetiva melhoria da qualidade, causam grande instabilidade e não é possível aferir dos reais benefícios para a sociedade. Além disso,

a proclamação da Lei da Separação entre a Igreja e o Estado (20.4.1911) e a consequente proibição do ensino religioso nas escolas públicas vão interditar o funcionamento de uma vasta rede de ensino que estava a cargo de pessoas e instituições religiosas, a fim de que o Estado pudesse assumir totalmente o controlo do mesmo e impor o chamado ensino neutro e laico. (Azevedo, 2000, p. 127)

Esta lei era considerada fundamental pelos revolucionários, que associavam a Igreja Católica à Monarquia, pelo que seria necessário extinguir a primeira, de modo a impedir o regresso da segunda. Estas medidas levaram inclusive Afonso Costa a profetizar o fim do catolicismo no espaço de três gerações. Neste contexto, é também de salientar a opinião de Azevedo, para quem a

Instauração da República em 1910 trouxe consigo não apenas a denunciado que fora considerado como ‘aliança do Trono e do Altar’, estabelecendo um novo enquadramento jurídico para a atividade da Igreja Católica, nomeadamente através da Lei de Separação do Estado da Igreja (em Abril de 1911), como a sua radicalização conduziu ao desenvolvimento de uma política laicizadora das principais instituições da sociedade, associada a uma propaganda ideológica vincadamente anticlerical, tanto a nível dos temas tratados como da visão histórica de Portugal proposta.» (Azevedo, 2002, pp. 136-137)

De acordo com alguns ideólogos da Revolução, a Lei da Separação entre a Igreja e o Estado não se tratava de uma oposição à Igreja Católica, mas sim, a clarificação de papéis na Sociedade Portuguesa. Essa é a opinião de Oliveira Martins⁷ que pretendia “a separação sem mais entre a vida eclesial e a vida sociopolítica e defende que tal distinção seria boa para o Estado e os cidadãos, mas não seria pior para a Igreja e a sua vitalidade religiosa”. Na origem do seu pensamento o facto de muitos não crentes fingirem sê-lo para singrarem num estado confessional, o que não apresentava vantagens nem para o Estado, nem para a Igreja, pela desmoralização que tal facto suscitaria. A solução não seria um estado hostil às religiões, mas sim a implementação de um estado aconfessional, tanto em termos teóricos como práticos (Azevedo, 2002).

As medidas tomadas nesta fase não foram unânimes. Nem todos os revolucionários estavam a favor destas medidas radicais e, por outro lado, alguns católicos até apoiavam algumas delas. Perante os factos, a Igreja reagiu contra os acontecimentos, no intuito de denunciar as perseguições de que os seus membros estariam a ser alvo. Assim, além de defenderem a ideia de que o regime a perseguia (uma ideia que não era partilhada por todos os católicos), a reacção da Igreja Católica centrou-se na “recusa da política laicizadora da República e na denúncia às perseguições que foram sendo movidas a muitos dos seus membros, em particular à hierarquia episcopal e aos membros dos institutos religiosos, uma e outras resultantes da radicalização do processo político” (Azevedo, História Religiosa de Portugal, 2002, p. 137) .

Neste contexto de hostilização e de medo da 1ª Guerra Mundial, há um evento que marca o nosso país e que poderá ter levado a uma inflexão no rumo dos acontecimentos, no que diz respeito às relações entre o Estado e a Igreja. A 13 de maio de 1917, três pastores de

⁷ Historiador e político da 1ª República,

Fátima, Lúcia dos Santos (10 anos), Francisco Marto (9 anos) e Jacinta Marto (7 anos) viram “uma linda e misteriosa senhora, que os convidou a voltarem àquele lugar a fim de se encontrarem com ela a 13 de cada mês, até outubro, quando revelou a sua identidade. (Ambrosio, 2004, p. 353). Na conjuntura político-social em que se vivia, os acontecimentos de Fátima acabaram por ter um forte impacto no poder político (que tentou calar as crianças, chegando a prendê-las), mas também junto das entidades eclesiásticas que tiveram dificuldades em gerir tudo o que foi acontecendo. Como em muitos outros momentos da História, acabou por ganhar força a vontade popular que, de forma espontânea e, cada vez em maior número, se dirigia à Cova de Iria a cada dia 13, até à última das aparições, conhecida como o Milagre do Sol, que ocorreu em outubro do mesmo ano, e que juntou cerca de 70000 pessoas de acordo com os relatos da época.

Não será, pois, de estranhar que, com o avançar dos anos, as posições inicialmente radicais acabem por ser suavizadas. Com a subida ao poder de Sidónio Pais, em finais de 1917 altera-se a Lei de Separação entre o Estado e a Igreja (o que provoca descontentamento entre os revoltosos republicanos e a Maçonaria) e restabelecem-se relações com a Santa Sé. O Ministro da Educação Leonardo Coimbra, propõe em 1923, que se volte a instituir o ensino religioso na escola, com o objetivo de combater os problemas morais que cresciam nas escolas. “Mas é, efetivamente, no contexto do regime ditatorial instaurado em 1926 que a Igreja inicia a sua recuperação progressiva de terreno em matéria de ensino, ao lado da reconquista de influência em matéria cultural, social e política” (Azevedo, 2002, p. 127). Nesse período, vê reconhecido o seu estatuto de personalidade jurídica (Decreto n.º 11 887 de 1926), passa ser permitido o exercício do ensino particular (Decreto n.º 23 447 de 1934) e é celebrada a Concordata (1940) e o Acordo Missionário que irá permitir às ordens religiosas o regresso ao país.

Nesta fase de mudanças é igualmente criada e integrada no currículo a disciplina de Religião e Moral Católicas, instituída pelo Decreto-Lei n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936, fundamentada pela Constituição Política de 1933 que afirmava que “o ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico, o revigoração profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País” (Azevedo, 2002, p. 127). Como faz notar este mesmo autor, os professores da disciplina tinham um estatuto menor no quadro do ensino estatal. O objetivo da disciplina seria o de “garantir a reprodução da fé e dos valores católicos de modo a colaborarem com o Estado na integração social dos jovens e de apoiar o seu projeto global de coesão e regeneração nacional” (idem, p.127)

Podemos assim concluir que, durante a Primeira República, as relações entre o Estado português e a Igreja Católica foram tensas e instáveis. Porém, com o avançar dos anos, as posições mais radicais foram sendo suavizadas e, a pouco e pouco, a Igreja recuperou a sua vocação para o ensino. O ponto seguinte será dedicado ao período da Ditadura, no qual a religião voltou a assumir um papel importante no ensino.

6. A Ditadura

A 28 de maio de 1926 um golpe de estado instaura em Portugal um regime ditatorial, primeiro sob a tutela militar e, posteriormente, assente na figura de Salazar. Estando as finanças do país em estado deplorável, foi para aí que seguiram as maiores atenções. Não é por isso de estranhar o que refere Ferreira (2007), ao apontar que no início da vigência do seu exercício, o regime republicano não atribuiu à educação uma importância elevada, começando por extinguir o ensino infantil, reduzindo a escolaridade obrigatória para três anos, proibindo a coeducação e abolindo as escolas mistas e as escolas móveis de alfabetização. Todavia, apesar da diminuição da escolaridade obrigatória, os números das crianças que a não cumpria desceu consideravelmente, em função do autoritarismo do Estado.

A pouca importância dada à instrução pública era visível em textos de alguns autores da época, como Alfredo Pimenta, que louvavam o analfabetismo, por considerar que o conhecimento era pernicioso e permitia o acesso a um tipo de pensamento divergente e, por essa razão errado e perigoso. Afirma a este propósito Carvalho (2008) que

o inconveniente de o povo saber ler não estava propriamente no facto em si mesmo de ler mas no uso perigoso que dele poderia resultar. Por via da leitura teria o povo acesso ao conhecimento de doutrinas corrosivas e de facécias mal cheirosas, conforme dizia Alfredo Pimenta, e se essa consequência fosse inevitável então melhor seria fecharem-se as escolas deixando-as apenas abertas aos filhos bem comportados da burguesia interessada na manutenção dos seus privilégios. (2008, p. 728)

De acordo com o que defende Rodrigues (2004), tal como os governos da I República tinham instrumentalizado o ensino para fazer vingar a sua ideologia, do mesmo modo procederão os dirigentes da ditadura, reduzindo o número de anos de ensino escolar obrigatório e reformulando os currículos, ruralizando-os e censurando os conteúdos que não estivessem de acordo com a ideologia. Foi o caso do Ministério de Duarte Pacheco que, em

26 de outubro de 1928, procedeu à reformulação do Ensino Primário Elementar e criou um programa de Moral e Educação Cívica cujo principal objetivo seria o da formação da consciência. O mesmo documento fazia, desde logo, a apologia ideológica das diferenças entre homens e mulheres, fornecendo pistas sobre as atividades que estas deveriam desempenhar em casa, promovendo a disciplina de Economia doméstica onde as raparigas aprenderiam a bordar, coser, lavar a roupa e cuidar da casa e, no limite, a aprender a estar ao serviço do seu marido e dos seus filhos, em procurar outra finalidade para as suas vidas. Ao mesmo tempo, os Governos da ditadura militar iam procurando desmontar o sistema de ensino da primeira República, no sentido de inverter os valores do Liberalismo, promovendo um conjunto de valores mais conservador, apoiado por alguns setores católicos.

Em 1929, uma reforma do sistema educativo começa a aproximar-se do pensamento autoritário de Salazar. Este processo culminou com a introdução de um ano de estudos de Moral na disciplina de Filosofia⁸, nos Liceus. Dos seus conteúdos constavam, de acordo com Rodrigues (2004), a análise à consciência moral, o estudo dos direitos e dos deveres, mas também das responsabilidades. Além disso, deveriam ainda ser abordadas as relações da moral com a vida pessoal, com a família, mas também as questões relativas à divisão do trabalho, à solidariedade e à vida política. O objetivo era claro: eliminar todos os assuntos que não concorressem para a formação mental do aluno, procurando inculcar-lhe a ideologia defendida pelo regime. Deste modo, a disciplina deveria fazer perceber aos jovens a facilidade com que as boas virtudes podiam ser imitadas, nomeadamente no que dizia respeito à diversidade de deveres a cumprir para com o próprio, para com a família e no exercício da atividade profissional. Faziam ainda parte dos objetivos disciplinares a apologia do amor à verdade, ao bem, à Pátria e ao trabalho, bem como a lealdade na relação com os outros, e o altruísmo. Por outro lado, deveria demonstrar o caráter decadente dos indivíduos, das famílias e das sociedades que não cumpriam com todos esses deveres considerados fundamentais para a ideologia do Estado.

Nos anos seguintes, a disciplina de Instrução Moral e Cívica foi sofrendo algumas adaptações, sempre com o intuito de reforçar o ensino dos valores, nomeadamente o respeito pelos mais velhos, o cumprimento dos deveres e a família.

Em 1936 foram operadas uma série de transformações, entre as quais a alteração de Ministério da Instrução Pública, para Ministério da Educação Nacional. Além disso, foram

⁸ A pouco e pouco, os conteúdos da disciplina de Filosofia foram sendo reduzidos a direitos, deveres, responsabilidades e concepções morais, reduzidos de um ano a apenas uma área, conjuntamente com a Psicologia e com a Lógica.

entrando cada vez mais referências ao catolicismo, nomeadamente Santos, como exemplos de virtudes a seguir e a imitar. Também os programas, cada vez mais reduzidos, integravam de forma progressiva um elevado número de conteúdos religiosos. É nesta fase que se torna obrigatório a colocação do crucifixo nas salas⁹, como “símbolo da educação católica imposta pelo salazarismo a partir desta data” (Rodrigues, 2004, p. 44). Estas alterações mais não são do que a operacionalização da revisão constitucional de 1935, segundo a qual o “ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e da moral cristãs, tradicionais do país” (República Portuguesa, 1935)¹⁰

Em cerca de um quarto de século, passámos de uma ideologia que preconizava o fim do Catolicismo em três gerações, para outra que se apoiava na religião como salvaguarda dos valores, não se coibindo de a introduzir no ensino com a mesma força, com que as ideologias anteriores procuraram eliminá-la. Assim, de acordo com o autor anteriormente citado, quando o Governo aplica a reforma e os novos programas em 1926 está a procurar implementar um sistema que permita formar a mentalidade dos jovens num sistema ideológico baseado no sectarismo e numa relação corporativa e patriótica. Nesse sentido, todas as disciplinas passaram a incluir objetivos de formação moral e nacionalista, tendo sido inclusivamente criadas duas disciplinas doutrinárias, uma delas Educação Moral e Cívica.

Não se tratava apenas de retórica, uma vez que as medidas adotadas colocaram em relevo a intenção de conferir um lugar estratégico, na reforma de 1936, à Educação Moral e Cívica, conferindo-lhe “um sistematizado corpo doutrinário, com um complexo e detalhado plano de inculcação, pressupostamente baseado na religião católica, abrangendo múltiplos temas, desenvolvidos através de um complicado sistema de valores” (Rodrigues, 2004, p. 45). Mas as intenções não se ficaram por aqui e esta disciplina também passou da escola para a sociedade portuguesa de então, no contexto da Junta Nacional da Educação e da Mocidade Portuguesa, que procuravam continuar a inculcação ideológica que se iniciava na escola.

⁹ O crucifixo deveria ser introduzido de acordo com uma série de preceitos, numa grande celebração com a presença do pároco.

¹⁰ Alteração à Constituição Política, de 18 de maio de 1963, que introduz no ensino a orientação pelos princípios da doutrina e da moral cristãs: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1935/05/11700/07210721.pdf>, acedido em 09/09/2016

No decurso de todo este processo não encontramos uma postura firme da parte da Igreja Católica, cuja hierarquia não quis ou não pode ser antagónica de Salazar¹¹. A instrumentalização da religião por parte do regime clara e teria como principal objetivo a sua sobrevivência, como aponta Rodrigues (2004), quando cita o que se encontra plasmado no livro de Educação Moral e Cívica dos Liceus:

Se eu conheço e sinto que tenho de dar contas de todos os meus atos, bons ou maus, a um poder supremo, absolutamente justo, incorruptível, autor e sancionador da lei moral; manifestamente a minha conduta será diferente da daqueles que estão convencidos de que só têm de dar contas dos seus atos a si próprios ou à sociedade.
(p.47)

Nestes termos, procura-se aproximar o poder do Estado ao poder divino, de modo a justificar a tentativa de se impor à consciência do Homem. Se, tal como é apresentada a divindade, o Estado for justo e incorruptível, ele terá condições para ser autor e sancionador da lei moral. Tal como afirma o autor já referido parece-nos claro que a religião foi usada pelo Estado Novo para conseguir os seus objetivos, nomeadamente de imposição ideológica. Ao aproximar os manuais de Educação Moral e Cívica dos conteúdos religiosos, o sistema político conseguia que as suas ideias fossem disseminadas fora da escola, nomeadamente na Igreja, onde os sacerdotes, ao abordarem, por exemplo, os desígnios insondáveis de Deus, estariam também (inadvertidamente ou não) a difundir a ideologia do Estado, levando os crentes a aceitar mais facilmente as imposições do Governo, como se de uma Graça divina se tratasse.

No ponto seguinte, iremos abordar brevemente a situação do ensino religioso escolar no pós 25 de abril de 1974.

7. O pós 25 de abril

A chegada de Democracia a 25 de abril de 1974 traz consigo novidades no que diz respeito ao ensino religioso. Na sequência da revolução não houve qualquer espécie de purga a tudo o que se relacionasse com a Igreja Católica, como aconteceu no período Liberal e,

¹¹ No contexto em que Portugal se encontrava e após os acontecimentos anteriores, ocorridos durante a I República, não teria sido fácil adotar outra postura alternativa ao silêncio que, na sua maioria, foi percorrendo a Igreja de Norte a Sul do País.

posteriormente, com a Implantação da República. Nesse sentido, manteve a sua relevância enquanto instituição promotora do ensino, agora num regime político pluralista e laico. A partir dessa época, a sociedade ficou também aberta a que outras correntes religiosas tivessem a possibilidade de abrir as suas próprias escolas, o que veio a acontecer nas décadas seguintes, nomeadamente no caso das correntes protestantes, islâmicas, hinduístas e budistas. Nas escolas do Ensino Público é criada a disciplina de Moral e Religião, com dois tempos semanais, que se irá manter nos currículos com essa terminologia.

Com a Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a disciplina passa a ter o nome de Religião e Moral. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º286/89 e do Despacho Normativo n.º104/89, altera-se o paradigma de ensino religioso português, uma vez que fica prevista a possibilidade dos filhos dos crentes de outras confissões religiosas usufruírem de uma disciplina sobre a sua religião nas escolas públicas, desde que o número dos que a solicitam o justifique.

Em 1994, na sequência de uma nova reforma, a disciplina passa a chamar-se de Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outra confissão religiosa) com um tempo semanal de 50 minutos. Com as alterações impostas pela reorganização curricular de 2001, os tempos letivos passam a ser de 45 minutos no ensino básico e 90 minutos no Ensino Secundário.

No próximo capítulo será tratado especificamente o enquadramento desta disciplina no Sistema Educativo Português.

Conclusão

Tal como foi possível verificar, a Igreja Católica esteve sempre presente em todos os momentos mais marcantes da história do Ensino em Portugal. Desde o início da nacionalidade, quando era a única instituição que promovia o ensino para formação dos seus padres, até à história mais recente, em que se encontra presente na escola pública através da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou na escola privada através das Escolas Católicas. Se atualmente é aceite que é ao estado que compete a função de promover o ensino, nem sempre foi esse o entendimento, sobretudo do início da nacionalidade, quando o estado não sentia que o ensino fosse importante. A partir do momento em que os governantes decidiram apostar na educação, surgiram também as dificuldades com a Igreja Católica, levadas ao extremo com o Marquês de Pombal que expulsou os Jesuítas e, mais tarde, no Liberalismo e na I República, com as sucessivas medidas de encerramento de conventos,

expulsão de ordens religiosas ou a expropriação de bens. A estabilização das relações entre a Igreja e o Estado acaba por ocorrer com a assinatura da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé, em 1940, ficando definido o direito da Igreja Católica em ter Escolas próprias (Escolas Católicas) e de estar presente no sistema de ensino público, através da disciplina de Ensino Religioso Escolar. No capítulo seguinte, iremos proceder a um enquadramento dessa disciplina do currículo, de acordo com os documentos nacionais e internacionais que a fundamentam.

Capítulo 2 – Enquadramento do Ensino Religioso Escolar, na Escola Pública, em Portugal

Introdução

No início do século XX, a educação em Portugal destinava-se a um pequeno e privilegiado grupo de pessoas e, com algumas oscilações desde a idade média até então (a maior delas com a chegada do Liberalismo a Portugal), da responsabilidade das ordens religiosas. Nos programas do Ensino primário Geral de 1921¹² fica clara a intenção de afastar a educação de qualquer sinal de religiosidade. No mesmo sentido e na indicação de conteúdos a abordar em Educação Cívica, o legislador elenca uma série de associações de previdência e solidariedade, omitindo a Igreja Católica, cuja ação social sempre foi visível em diferentes momentos da História, nomeadamente nas grandes crises económicas. Desde a implantação da República em 1910 que este clima anticlerical se tinha instalado (recordando o que se passara com a chegada do Liberalismo a Portugal) e que levava a que a relação da Igreja Católica com o Ensino se tenha alterado em definitivo e que seja marcada por um outro momento chave da história religiosa do século XX português, que é a Concordata de 1940.

Como verificámos na breve síntese histórica apresentada no capítulo anterior, a influência religiosa no ensino em Portugal foi-se afunilando e reduzindo progressivamente. Porém, quando em 1940 o Estado Português e a Santa Sé assinam a concordata entre os dois estados, com objetivo de regular a vida da Igreja Católica no seio do país, ficou acordada a existência da disciplina de Religião e Moral Católicas nas escolas. Desta forma, ficou cimentada a posição do ensino religioso que, até à atualidade, vai apresentando alguma estabilidade e vitalidade no sistema de ensino. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e posterior reforma dos currículos, a sua designação passa a ser Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outra confissão religiosa), designação essa que ainda hoje mantém.

Convém aqui situar a disciplina no contexto europeu e mundial, para não se pensar que esta disciplina apresenta resquícios do tempo ditatorial, ou que é apenas o resultado de um acordo bilateral entre dois estados soberanos (Estado Português e a Santa Sé). Este tipo de disciplina não é exclusivo do nosso país, ao contrário da opinião de alguns autores, como o do exemplo seguinte, que afirma que uma disciplina confessional como a Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) se trata de “uma herança católica que já quase não existe no resto

¹² Decreto N.º7311, de 15 de fevereiro de 1921, p. 13

da Europa, que é a de ter um espaço confessional no ensino público, pago pelo Estado” (Pinto, 2015, p. 4).

Porém, quando analisamos os estudos publicados sobre o Ensino Religioso Escolar (ERE) na Europa, é possível encontrar três situações distintas no que diz respeito a este assunto¹³. Encontramos países sem qualquer Ensino Religioso Escolar, outros com Ensino Religioso Escolar de carácter confessional e uma terceira situação de Ensino Religioso Escolar de carácter não confessional (Willaime, 2007). Outros autores, consideram a existência de quatro tipos de ensino, ao dividirem o ensino confessional entre opcional e obrigatório (Pépin, 2009).

Países como a França (exceto no Departamento da Alsácia) não oferecem qualquer ensino relacionado com a religião. No segundo grupo encontramos países como Portugal, Espanha, Itália, Malta, Bulgária, Letónia, Lituânia, Polónia, República Checa ou Eslováquia que possuem no currículo uma disciplina confessional de frequência facultativa. Ainda neste grupo de Ensino Religioso Escolar mas de frequência obrigatória, encontramos Alemanha, Áustria, Irlanda, Grécia, Finlândia, Roménia, Bélgica e Chipre. No terceiro grupo, encontramos os países onde o ensino é não confessional e que pode ser de frequência obrigatória (Suécia e Dinamarca) ou de frequência opcional (Eslovénia e Estónia). Já o Reino Unido e a Holanda não têm sistemas uniformes e as ofertas tanto podem ser confessionais ou não confessionais, obrigatórias ou facultativas (Selaru e Valcu, 2016 e Pépin, 2009, de acordo com os dados publicados pela Eurydice, base de dados sobre os sistemas educativos na Europa).

Se tomarmos ainda como exemplo dois países que passam por processos de adesão à União Europeia, encontramos dois modelos completamente distintos¹⁴. Na Ucrânia, País maioritariamente Cristão Ortodoxo, não existe uma disciplina de Ensino Religioso Escolar. Porém, existem várias festividades e assuntos religiosos que são abordados de forma transversal em todas as disciplinas, com exceção das da área disciplinar de Matemática/Ciências. Celebram-se diversas festividades, nomeadamente o Natal e a Páscoa. No caso da Turquia, um país laico, mas com a maioria da população Muçulmana, existem duas aulas diferentes de ensino religioso escolar. A primeira dessas disciplinas chama-se

¹³ Além dos estudos referidos, a nossa participação em projetos europeus permitiu-nos verificar junto dos colegas, professores de outros países, a existência de uma disciplina deste tipo e a sua frequência por um elevado número de alunos.

¹⁴ Os dados apresentados foram-nos fornecidos em janeiro de 2016 por duas professoras que colaboram connosco em projetos eTwinning (plataforma de trabalho colaborativo entre professores de todo o mundo, financiado pelo Programa Erasmus+, da União Europeia). Da Ucrânia, a professora Yana Tsynkunkova e no caso da Turquia, a professora Burcu Orhan.

Culturas Religiosas e Educação Moral (Din Kültürü ve Ahlak Bilgise), com uma carga semanal de dois tempos letivos e debruça-se sobre questões religiosas numa perspetiva da relação interpessoal e dos valores cívicos e humanistas. Uma segunda disciplina, facultativa, também com dois tempos semanais subdividida em duas partes: A Vida de Maomé e Eu aprendo o Alcorão.

1. Justificação de uma disciplina de Ensino Religioso Escolar no quadro mundial e europeu.

Gostaríamos de iniciar este ponto pela análise do documento que consideramos estruturante de todas as justificações do direito ao ensino religioso: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sendo este um documento fundamental para regular as relações entre as pessoas, nele encontramos os fundamentos para a existência de uma disciplina com estas características no sistema de ensino nacional. No ponto artigo 18º afirma-se que:

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2016)

Este artigo destaca a liberdade de religião e a possibilidade de manifestar a religião através do seu ensino. É nossa convicção que a verdadeira liberdade apenas se atinge pelo conhecimento adquirido através do ensino. Nesse sentido, sem um verdadeiro conhecimento da religião, não existe verdadeira liberdade. No sistema atual, é à escola que cabe promover o ensino, pelo que consideramos que também cabe à escola criar as condições para a existência de Ensino Religioso. Um pouco mais à frente na Declaração, no capítulo 26º, estão presentes três pontos que ajudam a clarificar a nossa reflexão:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2016)

Desta junção entre o direito à educação, a educação como forma de garantir os direitos humanos e as liberdades fundamentais e o direito de os pais escolherem a educação que pretendem dar aos seus filhos emerge a necessidade, diríamos até obrigação, do Estado possibilitar a todas as crianças e jovens em idade escolar o acesso a uma disciplina com estas características.

Desde já gostaríamos de salientar que quando nos referimos à Educação Religiosa, nos referimos a uma Educação dentro do que é expectável ser ensinado no mundo civilizado, em linha com o que é preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e nunca apontamos para radicalismos, eternização de preconceitos ou exaltação de umas religiões em detrimento de outras. Rejeitamos como educação religiosa a que é apontada no excerto seguinte:

Existem lugares onde as pessoas são condenadas à morte por crimes imaginários – como blasfémia – e onde a totalidade da educação das crianças consiste na aprendizagem de cor de um livro de ficção religiosa antigo. Existem países onde é negada às mulheres qualquer liberdade humana, exceto a liberdade de respirar. E ainda assim, estas mesmas sociedades estão a adquirir rapidamente terríveis arsenais de armas avançadas. Se não formos capazes de inspirar o mundo em desenvolvimento, em particular o mundo muçulmano, para perseguir fins que sejam compatíveis com a civilização global, então aguarda-nos um futuro negro. (Harris, 2005, pp. 224-225)

Porém, ao contrário do pensamento do autor, Sam Harris, conhecido como um dos quatro cavaleiros do Ateísmo, para quem a crença está a mais no mundo civilizado e que, por essa razão, deveria ser eliminada, acreditamos que o segredo para evitar o referido “futuro negro” passa pelo estudo sistemático e continuado da religião em contexto escolar. A propósito das ideias ateias que defende o fim das religiões, por serem causa de mortes e de

conflitos em todo o mundo, repare-se neste apontamento de Régis Debray, um conhecido ateu francês, responsável, entre muitos outros, por um relatório apresentado ao Ministério da Educação Francês, sobre o ensino da religião na escola laica: “O humanismo, quantos homens matou o Ocidente em seu nome! Vejam-se os custos humanos do ateísmo promovido a religião de Estado” (Debray, 2005, p. 146). Em nosso entender, as mortes “em nome da fé” apenas podem ser erradicadas através de um esforço sério e contínuo, de educação religiosa de todos os jovens. É inegável que o facto religioso é um elemento preponderante na sociedade atual e que serve para atrair todos aqueles que se encontram nas margens da sociedade. Basta pensarmos em todos aqueles que abandonam a sua vida e partem para se juntar ao grupo radical islâmico *Daesh*. Se não compreendermos o facto religioso e não procurarmos ensiná-lo na escola, esses movimentos de radicalização não mais cessarão de crescer em número e, provavelmente, em força. Essa atração faz parte da natureza humana como, de algum modo, podemos concluir da leitura do seguinte texto:

A serotonina divina é mais do que um medicamento de conforto. É o dopante perfeito. Barato e de acesso livre. É pena que a Graça seja um favor vindo do alto, que se obtém sem merecimento, pois Deus é, ainda hoje, o único antidepressivo que se pode adquirir sem receita. Mas *Pharmakos*, como sabemos desde os gregos, significa veneno e remédio, e tudo o que cura pode também provocar doença. Conclui-se portanto que o suplemento de alma é uma questão de dosagem. A substância psicoativa (a que modifica o estado de consciência) leva à atividade, com risco para o ativismo. Se o fanatismo estiver para a fé como a adição está para o hábito, não será de mais recomendar um consumo controlado, para prevenir a teodependência do sujeito crente. Mas também aí, se nos é permitido cabotinar a propósito dos opiáceos de que o nosso amigo Karl Marx falou com tanta ligeireza, não mandamos no jogo, a época é que decide quais as farmacopeias disponíveis. O politeísmo, ou hoje certas sabedorias vindas do Oriente, apresentar-se-iam com a cannabis, o charro da descontração e da socialização; o monoteísmo, sabiamente administrado, que conforta a auto-imagem e melhora o desempenho das personalidades fracas, com uma linha de coca antes da prova; o fundamentalismo, droga dura, com o crack que enlouquece - por Deus. Evitar a perda de controlo, e tornar as tomas, ou as orações compatíveis com a atividade profissional e o meio, tal seria, entre outras, a função profilática dos pastores habilitados. O acompanhamento eclesiástico permite não deixar a receita a qualquer

paramédico não controlado, uma espécie de especialista em medicinas paralelas, ocultista, magnetizador, ou qualquer outro endireita de almas.

Em França, o número de psiquiatras decuplicou em quarenta anos, e o dos religiosos, passou para metade em menos tempo. O tratamento dos sofrimentos deslocou-se, do padre para o Prozac.

O sofrimento e a solidão, ou se espiritualizam, ou se medicalizam.

O Senhor Homais¹⁵ não pode simultaneamente felicitar-se pelo esvaziamento das igrejas e dos conventos, e deplorar o défice da Segurança Social por os franceses consumirem medicamentos em excesso. Ou uma coisa, ou outra. Narciso custa, sem dúvida, tão caro à sociedade como Édipo. O remédio para o mal da moda, a depressão, será portanto serotonina, mas só à falta de melhor. A molécula continua a ser um mal menor. (Debray, 2005, pp. 152 - 154)

Não pretendemos, com esta citação, afirmar a nossa concordância com a afirmação de Karl Marx, para quem “a religião é o ópio do povo” (Marx, 2008, p. 6). Apenas reforçar que o facto religioso movimenta paixões, muitas vezes exacerbadas e, quanto menor for o grau de educação sobre este assunto, mais suscetíveis poderão estar os jovens a seguir uma quimera, que lhes parece válida, dada a falta de valores em que foram vivendo e crescendo.

Para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, também ao nível europeu têm sido publicados outros importantes documentos, destacando a importância do Ensino Religioso Escolar. À cabeça, encontramos a Constituição da União Europeia¹⁶ que, no seu Artigo II-70º, referindo-se à liberdade de pensamento, de consciência e de religião afirma que:

1-Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, bem como a liberdade de manifestar a sua religião ou a sua convicção, individual ou coletivamente, em público ou em privado, através do culto, do ensino, de práticas e da celebração de ritos.

¹⁵ O Senhor Homais é uma personagem do romance de Gustave Flaubert, Madame Bovary, detentor de uma farmácia, representante de uma burguesia aparentemente íntegra, mas que, na verdade, não olhava a meios para atingir os fins, representando uma mediocridade que se afasta de qualquer ideal.

¹⁶ O texto completo da Constituição da União Europeia pode ser consultado em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2004:310:FULL&from=PT>, visitado a 4 de setembro de 2015

2. O direito à objeção de consciência é reconhecido pelas legislações nacionais que regem o respetivo exercício.

Mais uma vez, é defendida a possibilidade de praticar e receber ensino religioso, na defesa da liberdade de pensamento, de consciência e de religião, em linha com o que fora apresentado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos documentos sobre os quais nos referiremos já de seguida.

É o caso do *Concluding Document of the Vienna meeting 1989 of Representatives of the Participating States of the Conference on Security and Co-operation in Europe*, no qual, no ponto 16, se afirma que:

de modo a assegurar a liberdade do indivíduo para professar e praticar a religião ou crença, os Estados participantes irão, *inter alia*, respeitar o direito de todos de dar e receber educação religiosa na língua da sua escolha, quer individualmente, quer em associação com outros. Nesse sentido, os pais devem ter a liberdade de assegurar a educação moral e religiosa dos seus filhos em conformidade com as suas convicções e deve ainda ser assegurada a formação dos educadores religiosos em instituições apropriadas. (Organization for Security and Co-operation in Europe, 1989, p. 8)

Deste excerto do texto da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa ressaltam três ideias fundamentais relativamente à importância do ensino religioso escolar. Em primeiro lugar que todos os Estados devem respeitar o direito de dar e receber instrução religiosa; em segundo lugar, que os pais têm o direito de escolher a educação que pretendem dar aos seus filhos (em linha com o que fora preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos), e em terceiro lugar que os educadores religiosos deve ter formação especializada.

Além deste, também a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa fez publicar em 2005 uma recomendação (1720¹⁷) na qual, para além de referir o direito à religião e o direito dos pais a educar os filhos de acordo com as suas crenças, afirma ainda que “a Educação é essencial para combater a ignorância, os estereótipos e as incompreensões das

¹⁷ Recommendation 1720 (2005), Education and religion, Council of Europe, disponível em <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>, visitado a 12 de setembro de 2016.

religiões”, sendo por isso muito importante que os governos procurem educar sobre as religiões, no sentido de promover o diálogo inter-religioso (Council of Europe, 2005).

Uma grande diversidade de documentos que seguem esta mesma linha de pensamento tem vindo a público, o que tem sido motivado pelo dinamismo neste campo de variadas instituições europeias. A este propósito, defendem Oliveira e Junqueira que:

o Conselho Europeu desde sua criação no campo da educação procurou reforçar a sensibilidade de seus Estados membros pela busca do conhecimento e respeito das diferenças, como fator de força, a fim de chegar a um sentido de comunidade. A multiplicidade cultural não foi um problema, mas algo com significativa importância. A escola, assim como os meios de comunicação, passaram a ser espaços de difusão para essas ideias (Oliveira & Junqueira, 2006, p. 129).

No ponto seguinte, iremos verificar que, não só tem existido uma tentativa de sensibilização, mas, mais do que isso, tem-se procurado ajudar os Estados a encontrar o lugar do Ensino Religioso na Escola Pública. O documento sobre o qual nos iremos debruçar de seguida parece-nos que sintetiza muito do pensamento atual sobre a questão do Ensino Religioso na Escola Pública.

2. Princípios Orientadores de Toledo a propósito do ensino sobre religião e crenças na escola pública

Em 2007, o *Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR)*, parte integrante da OCDE, publicou o documento *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Na base da elaboração do documento está o princípio de que o conhecimento sobre religiões e crenças é uma parte importante de uma educação de qualidade e que poderá fomentar a cidadania democrática, o respeito mútuo, a liberdade religiosa e promover a compreensão da diversidade social. Este organismo defende ainda que nenhum sistema educativo pode ignorar o papel das religiões e das crenças na história e na cultura. Além disso, essa ignorância pode trazer consigo a intolerância, a discriminação e levar à criação de estereótipos negativos. Pode ainda levar a uma hostilização crescente, aos conflitos e à violência extrema que poderão colocar em causa a segurança nos países da OCDE, tal como os acontecimentos recentes têm demonstrado (Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007).

Os Princípios Orientadores da Declaração de Toledo foram elaborados a partir das sete conclusões que emergiram dos trabalhos dos participantes nos encontros realizados em Toledo, Bucareste e Viena (líderes escolares, decisores políticos, educadores, advogados, representantes de organizações governamentais e não-governamentais). Essas conclusões são as seguintes:

1-O conhecimento acerca de religiões e crenças pode reforçar a percepção da importância de respeitar o direito à liberdade de religião ou de crença para todos, desenvolver uma cidadania democrática, promover a compreensão de diversidade social e, ao mesmo tempo, aumentar a coesão social.

2-O conhecimento acerca de religiões e crenças tem o valioso potencial de reduzir conflitos que se baseiam na falta de compreensão pelas crenças dos outros e de encorajamento pelo respeito dos seus direitos.

3-O conhecimento acerca de religiões e crenças é uma parte essencial de uma educação de qualidade. É necessário para a compreensão tanto de história, como de literatura, como de arte e pode ser útil ao alargamento das fronteiras do horizonte cultural do indivíduo e em aprofundar a sua visão da complexidade do passado e do presente.

4-Ensinar acerca de religiões e crenças é mais eficaz quando combinado com esforços para inculcar respeito pelo direito dos outros, mesmo quando existe desacordo acerca de religiões e crenças. O direito de liberdade de religião ou crença é um direito universal e carrega consigo a obrigação de proteger o direito dos outros, incluindo o respeito pela dignidade de todos os seres humanos.

5-As crenças religiosas (ou não religiosas) pessoais do indivíduo não são razões suficientes para excluir essa pessoa do ensino acerca de religião e de conhecimentos. As considerações mais importantes a esse propósito estão relacionadas tanto com as capacidades profissionais, como com as atitudes básicas de relação e compromisso com os direitos humanos, em geral, e liberdade de religião ou crença, em particular.

6-A adaptação razoável de políticas, em resposta a necessidades religiosas distintas, pode ser solicitada para evitar a violação dos direitos de liberdade de religião ou de crença. Mesmo que não tenham sido requerido enquanto matéria legal, tais adaptações e flexibilidade contribuem para a edificação de um clima de tolerância e respeito mútuo.

7-Quando os cursos que envolvam ensino sobre religião e crenças são suficientemente neutros e objetivos, requerer a participação nesses cursos nesses moldes não viola a

liberdade de religião e crença (no entanto, os estados são livre de permitir a total ou parcial opção de não frequência nestas configurações) (Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007, pp. 13-14).

Como poderemos facilmente concluir, este não foi o caminho seguido pelo Estado português que, desde a concordata com a Santa Sé (em 1940 e revista em 2004), em conjunto com a Lei da Liberdade Religiosa, optou por um ensino religioso confessional (como veremos mais à frente), permitindo a todas as Religiões que possam ensinar na escola pública, desde que sejam respeitados os seus princípios.

No seguimento destas conclusões, o *Office for Democratic Institutions and Human Rights*, responsável pela elaboração do documento, apresenta aos países membros da OCDE as oito recomendações que deveriam ser postas em prática, numa dinâmica de ensino religioso em contexto escolar:

1-Disseminar os Princípios Orientadores de Toledo junto de professores, pessoal administrativo, associações de estudantes, organizações parentais, decisores políticos da área da educação, e todos os partidos que possam estar interessados na educação sobre religião e crenças, e definir a partir destes princípios o momento em que tal ensino deve ser desenvolvido ou implementado.

2-Aplicar, ao desenvolver e implementar estes programas, as normas e recomendações relevantes das organizações internacionais, incluindo os compromissos da OCDE, bem como as recomendações 1202 [1993] sobre tolerância religiosa na sociedade democrática, 1396 [1999] sobre religião e democracia, e 1720 [2005] sobre educação e religião, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.

3-Avaliar os currículos existentes nas escolas públicas que abordam o ensino sobre religiões e crenças, com o objetivo de determinar em que medida promovem o direito à liberdade de religião e em que medida são imparciais, equilibrados, inclusivos, apropriados à idade, livres de preconceitos e de acordo com os padrões profissionais.

4-Avaliar o processo que leva ao desenvolvimento do currículo de ensino sobre religiões e crenças, no sentido de garantir que este processo é sensível às necessidades das várias comunidades religiosas e que todas partes interessadas têm uma oportunidade de fazerem ouvir as suas vozes.

5-Analisar em que medida as instituições de formação de professores existentes são capazes de oferecer a formação profissional necessária para ensinar sobre religiões e

crenças, de um modo que promova o respeito pelos direitos humanos e, em particular, pela liberdade de religião ou de crença.

6-Determinar até que ponto as instituições de formação de professores disponibilizam conhecimento suficiente sobre questões de direitos humanos, uma compreensão da diversidade de visões religiosas e não religiosas da sociedade, diversidade de metodologias de ensino sustentadas (com particular atenção para as que se baseiam na abordagem intercultural) e importantes perceções acerca dos modos de ensinar sobre religiões e crenças, de modo respeitoso, imparcial e profissional.

7-Facilitar a organização de processos que forneçam inputs aos autores e editores que publicam manuais de ensino sobre religiões e crenças de modo a que possam respeitar ao máximo os Princípios Orientadores da Declaração de Toledo.

8-Tirar proveito da experiência do Conselho Consultivo para a Liberdade de Religião e de Crença da OCDE/ODIHR, quando desenvolverem ou implementarem currículos para ensinar sobre religiões e crenças ou quando estabelecerem ou avaliarem instituições ou programas de formação de professores. (Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007, p. 15)

No seguimento das conclusões das reuniões de especialistas e das recomendações aos países participantes, foram elaborados dez Princípios Orientadores¹⁸, considerados fundamentais. Esses princípios referem-se à forma e ao contexto como o ensino religioso deverá ser oferecido na escola pública, o papel das famílias, a definição do currículo, a formação dos professores e a participação das partes interessadas no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, sempre que for oferecido o ensino sobre religiões e crenças nas escolas públicas nos países membros da OCDE, devem ser considerados os seguintes princípios orientadores:

1-O Ensino sobre religiões e crenças deve ser facultado de forma justa, precisa e baseado em conhecimentos sólidos. Os alunos devem aprender sobre religiões e crenças em ambiente de respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e valores cívicos.

¹⁸ O documento integral, publicado em 2007, pelo *Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR)*, da OCDE, pode ser consultado em <http://www.osce.org/odihr/29154?download=true> (acedido em 26 de maio de 2016)

2-Os que ensinam sobre religiões e crenças devem ter um compromisso com a liberdade religiosa que contribua para um ambiente escolar e para práticas que promovam a proteção dos direitos dos outros num espírito de respeito e compreensão mútuas entre os membros da comunidade escolar.

3-Ensinar sobre religiões e crenças é uma grande responsabilidade das escolas, mas o modo como este ensino é colocado em prática não deve enfraquecer ou ignorar o papel das famílias e organizações religiosas e de crenças na transmissão de valores às gerações seguintes.

4-Devem ser envidados esforços no sentido de estabelecer organismos consultivos em diferentes níveis, para preparar uma abordagem inclusiva, envolvendo as diferentes partes interessadas na elaboração e implementação de currículos e na formação de professores.

5-Quando um programa obrigatório envolvendo o ensino sobre religiões e crenças não é suficientemente objetivo, devem ser envidados esforços para o rever, no sentido de o tornar mais equilibrado e imparcial, mas quando isso não for possível, ou não puder ser realizado imediatamente, o reconhecimento ao direito de não frequentar a disciplina poderá ser uma solução satisfatória para pais e alunos, garantindo que esse direito de não frequência esteja organizado de modo sensível e não discriminatório.

6-Aqueles que ensinam sobre religiões e crenças devem ser adequadamente preparados para o fazerem. Tais professores devem ter o conhecimento, as atitudes e as aptidões para ensinar sobre religiões e crenças de uma forma justa e equilibrada. Os professores precisam não apenas de conhecimentos sobre os conteúdos, mas também aptidões pedagógicas, de forma a que consigam interagir com os alunos e os ajudem a interagir uns com os outros, de forma sensível e respeitosa.

7-A preparação dos currículos, manuais e recursos educativos para ensinar sobre religiões e crenças devem ter em consideração as visões religiosas e não religiosas, de uma forma inclusiva, justa e respeitosa. É necessário ter cuidado para evitar materiais imprecisos ou prejudiciais, particularmente quando isso reforçar os estereótipos negativos.

8-Os currículos devem ser desenvolvidos de acordo com standards profissionais reconhecidos de modo a assegurar uma abordagem equilibrada ao estudo sobre religiões e crenças. O desenvolvimento e implementação de currículos devem também incluir procedimentos justos e transparentes que facultem a todas as fações interessadas a oportunidade para tecer comentários e dar conselhos.

9-Currículos de qualidade na área do ensino sobre religiões e crenças apenas podem contribuir de modo efetivo para as metas dos Princípios Orientadores de Toledo se os professores forem formados profissionalmente para o desenvolvimento dos currículos e receberem formação contínua para, no futuro, desenvolverem o seu conhecimento e competências acerca deste assunto. Toda a preparação de base do professor deve ser moldada e desenvolvida de acordo com os princípios dos direitos democráticos e humanos e devem incluir conhecimentos sobre a diversidade cultural e religiosa na sociedade.

10-Os currículos focados no ensino sobre religião e crenças devem prestar atenção a desenvolvimentos-chave, históricos e contemporâneos, relacionados com religião e crença, que reflitam questões globais e locais. Eles devem ser sensíveis às diferentes manifestações locais de pluralidade religiosa e secular, que se encontram nas escolas e nas comunidades que servem. Essa sensibilidade irá ajudar a responder às preocupações dos alunos, pais e outras partes interessadas na educação. (Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007, pp. 16-17)

Mais recentemente, em março de 2016, foi publicado pelo Conselho da Europa o documento *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*¹⁹, que corresponde à primeira fase do projeto daquele Conselho, que visou a elaboração de um modelo conceptual para a participação dos cidadãos numa cultura democrática. Neste documento aponta-se a necessidade dos cidadãos possuírem um conhecimento e compreensão crítica das Religiões, que deve incluir:

1-Conhecimento e compreensão dos aspetos chave da história de tradições religiosas particulares, dos textos chave e das doutrinas chave de tradições religiosas particulares e dos aspetos comuns e diferentes existentes entre diferentes tradições religiosas.

2-Conhecimento e compreensão de símbolos religiosos, rituais religiosos e os usos religiosos da linguagem.

3-Conhecimento e compreensão das características-chave das crenças, valores, práticas e experiências dos indivíduos que praticam religiões particulares.

¹⁹ Documento disponível em http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/CDC_en.pdf (acedido a 15 de setembro de 2016)

4-Compreensão do facto de que a experiência subjetiva e as expressões pessoais de religião possam diferir de várias formas das representações padrão dos manuais dessas religiões.

5-Conhecimento e compreensão da diversidade interna de crenças e práticas que existem dentro das religiões individuais.

6-Conhecimento e compreensão do facto de que todos os grupos religiosos contêm indivíduos que contestam e desafiam os sentidos religiosos tradicionais, e que os grupos religiosos não têm características inerentes fixas, mas estão constantemente a evoluir e a mudar. (Council of Europe, 2016, p. 54)

Para além de tudo o que já referimos, num outro documento de 2008, os 47 Estados-Membro do Conselho da Europa reconhecem a grande importância e relevância do Diálogo Inter-religioso. (Council of Europe, 2008) O primeiro lugar onde esse diálogo deverá ser fomentado será, sem qualquer tipo de dúvida, a escola, enquanto espaço de formação integral. No panorama curricular português atual, a disciplina de EMRC é a única com conteúdos que cumprem esta função e com profissionais preparados para dar resposta a esta solicitação do Conselho da Europa.

3. A Igreja Católica e o Ensino Religioso Escolar

O Ensino Religioso Escolar da responsabilidade da Igreja Católica é exercido de duas formas distintas. Por um lado, através das diferentes escolas católicas, seguindo a tradição histórica que vimos no primeiro capítulo. Estas escolas são geridas, na sua grande maioria, por congregações católicas, mas existem também outras diretamente dependentes das dioceses em que estão implementadas. Uma segunda vertente à qual a Igreja Católica se dedica é ao Ensino Religioso Escolar que é disponibilizado na Escola Pública. Tal como veremos e justificaremos mais à frente, não incluímos aqui a catequese, por considerarmos que se trata de uma ação pastoral e evangelizadora e não de ensino formal como o que é objeto de estudo neste trabalho.

Sensivelmente a meio do século XX, a Igreja Católica viveu um acontecimento marcante que procedeu a inúmeras alterações no seu modo de funcionar. Tratou-se do Concílio Ecuménico Vaticano II²⁰, que tinha como objetivo aproximar a Igreja do mundo. Das

²⁰ O concílio é uma “assembleia composta sobretudo por bispos, na qual são tratadas questões relativas à fé, ao culto e à disciplina dos crentes” (Ambrosio, 2004, p. 198). O Concílio Ecuménico Vaticano II foi

reflexões aí produzidas, os padres conciliares publicaram a Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã. Neste documento, a Igreja reflete sobre o Direito Universal à Educação, sobre a responsabilidade da educação, sobre a educação cristã e os seus meios, sobre o lugar da escola na educação, sobre a liberdade de ensino, o papel dos pais e do estado, sobre a importância da escola católica e os seus diversos tipos e sobre o ensino superior. Aí é abordada também a Educação Moral e Religiosa nas escolas. Após se referir ao direito inalienável à educação para todos os homens, sem discriminação de qualquer tipo, a declaração lembra que é aos pais que cabe, em primeiro lugar, a tarefa de educar. Nesse sentido, deverá a escola colaborar com eles, respeitando os seus valores familiares. Para que a escola cumpra com esse dever, o documento refere que a Igreja se deve empenhar na assistência aos alunos que não frequentam a escola católica, mas que seguem esses valores (Concílio Vaticano II). Não existia uma referência clara a uma disciplina, mas sobretudo a uma atitude educativa de raiz católica por parte dos professores, que sirva como exemplo a seguir pelos jovens. Com o passar dos anos, foram sendo publicados outros textos referindo que as crianças e jovens deveriam ser educadas através do exemplo dado pelos educadores, como este que aqui apresentamos: “Exorto os fiéis implicados no mundo da escola a perseverarem na sua missão, irradiando a luz de Cristo Salvador nas suas atividades educativas específicas, científicas e académicas” (João Paulo II, 2003, p. 63). Em síntese, estes documentos apresentam-nos, por um lado, a importância da educação não-formal associada à religião e, por outro, uma visão bastante catequizante dessa educação.

Esse tom marcadamente catequético (no documento conciliar refere-se aos sacerdotes e aos leigos que ministram a doutrina da salvação) sofrerá ajustes ao longo do tempo, no sentido de clarificar o conceito de ensino religioso para a Igreja Católica. Será num documento de 1997, publicado com assinatura do Papa João Paulo II que a disciplina será apresentada como tendo “a mesma exigência de sistema e rigor que requerem as demais disciplinas”, dialogando com as outras ciências presentes na escola. Esse mesmo documento clarifica a relação entre Ensino Religioso Escolar e Catequese como sendo uma relação de distinção e de complementaridade e salienta que “no contexto da escola pública e no da não-confessional, lá onde as autoridades civis ou outras circunstâncias impõem um ensino religioso comum aos católicos e não católicos, terá uma característica mais ecuménica e de

convocado por iniciativa do Papa João XXIII em 25 de dezembro de 1961 e foi concluído pelo Papa Paulo VI, a 8 de dezembro de 1965. O seu objetivo foi o de “atualizar a presença da Igreja na sociedade e na cultura do nosso tempo” (Ambrosio, 2004, p. 201). Deste Concílio resultou a publicação de 4 constituições, 9 decretos e 3 declarações.

conhecimento inter-religioso comum.” (Congregação para o Clero, 1997). Tal como veremos mais adiante, estes pensamentos estarão na base de todos os documentos oficiais produzidos em Portugal sobre ensino religioso, tanto pela Conferência Episcopal Portugal, como pela Comissão Episcopal de Educação Cristã e Doutrina da Fé e ainda pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã, responsável pela elaboração e produção dos manuais da disciplina.

4. O Ensino Religioso Escolar (ERE) em Portugal²¹

A Constituição de 1976, no seu artigo 41º, garante a inviolabilidade da “liberdade de consciência, de religião e de culto”. Nesse mesmo artigo, no seu ponto 5, “é garantida a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respetiva confissão, bem como a utilização de meios de comunicação social próprios para o prosseguimento das suas atividades.” Dá-se assim continuidade ao que fora estabelecido na Concordata de 1940, onde se refere, no artigo 21º, que será ministrado “o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção” (Vaticano, 1940)²². Garantiu-se, deste modo, que mesmo num período pós-revolucionário, este acordo internacional estabelecido entre a Santa Sé e o Estado Português se tenha mantido de forma quase inalterada, ainda que vá sofrendo alguns ajustes ao longo dos anos, com clarificações legislativas. Do mesmo modo, a concordata assinada em 2004 continua a garantir a existência de ensino religioso na escola pública, bem como a garantir a colocação dos professores pelo estado, sendo, porém, necessária a certificação de idoneidade garantida pela autoridade eclesiástica competente. Será também a esta entidade que compete a elaboração dos programas e dos manuais para a prática do ensino, que devem ser posteriormente aprovados pelo Ministério da Educação.

Relativamente ao Ensino Religioso, as referências da Lei de Bases do Sistema de Educativo são diminutas, uma vez que esse não era o seu ponto focal. Nesse sentido, refere-se que o Estado não programará a educação e a cultura de acordo com diretrizes religiosas e que

²¹ Os programas de ensino liceal aprovados pelo Decreto-Lei n.º42994, de 28 de maio de 1960 da República Portuguesa contemplam o ensino de Moral e Religião nas escolas. Neste documento fazem-se referências à necessidade conseguir criar uma relação positiva com a criança, selecionar processos de ensino ativos e, além disso, o professor deve procurar conhecer bem os alunos de forma a poder atuar junto de cada um deles de forma diferenciada. Porém, uma vez que os conteúdos apresentados são demasiado catequéticos, optámos por abordar o Ensino Religioso Escolar apenas após a publicação da Constituição de 1976, uma vez que, a partir dessa data, o Ensino Religioso Escolar se começou a aproximar do conceito que ainda hoje utilizamos, diferente do conceito de catequese.

²² O texto integral da concordata de 1940, assinada a 7 de maio de 1940, pode ser encontrado no website do Vaticano em: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html (consultado em 20 de agosto de 2016) .

o ensino não será confessional, o que é perfeitamente compreensível, num contexto de separação entre o Estado e a Igreja.

É com base nestes documentos que, ao longo dos anos, os Bispos Portugueses se têm manifestado, no sentido de enquadrar o Ensino Religioso na Escola Pública. As suas preocupações não se limitam ao ensino religioso, mas alargam-se às diversas dimensões que contribuem para o crescimento saudável de crianças e jovens:

Com a redobrada importância da escola, aumentaram também os seus problemas, uma vez que nela se repercute toda a vida social e se refletem os problemas sociais mais gravosos. Por um lado, na escola confluem comportamentos como a rejeição do institucional, o clima de comodismo, a era do superficial, o esvaziamento dos valores, a relativização da verdade, o hábito do conflito, a intolerância e a competitividade. Por outro lado, também nela se reflete o ambiente de cooperação, de acolhimento e de intervenção, que possa existir na comunidade envolvente (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, p. 20).

A Escola é, assim, um lugar central na vida da comunidade, uma vez que é no espaço escolar que se moldam as personalidades, que se identificam muitos problemas sociais e onde, pelo menos idealmente, se procura encontrar uma solução partilhada para esses problemas detetados. Com a forte implantação que a Igreja Católica ainda possui na sociedade portuguesa, parece-nos normal e natural que, ao longo dos anos e apesar das alterações sociológicas e legislativas, tenha procurado o seu espaço na escola pública, de modo a poder colaborar com os pais na educação dos filhos, nomeadamente na educação religiosa.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de julho, e de acordo com o estabelecido na Constituição da República Portuguesa e na Concordata, é responsabilidade dos Órgãos Competentes da Igreja Católica a definição das competências, conteúdos, programas e manuais. Nesse sentido, as autoridades eclesiais portuguesas têm procurado publicar documentação que esteja de acordo com as linhas orientadoras do Estado Português no que diz respeito à Educação. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram publicados programas para todos os ciclos de Ensino Básico e Secundário e respetivos manuais. Estes documentos estiveram em vigor durante cerca de 16 anos (de 1991 a 2007), incluindo seis anos após a reorganização curricular de 2001 que, entre outras alterações, orientou o ensino para a aquisição de competências, de acordo com o preconizado por

Perrenoud²³. No sentido de ir ao encontro destas novas tendências, foi publicado em 2007 um novo programa da disciplina.

Consideramos ainda importante salientar que o Ensino Religioso Escolar não é exclusivo, em Portugal, da Igreja Católica. Em 2001 foi publicada a Lei N.º16/2001, de 22 de junho, conhecida como Lei da Liberdade Religiosa, não aplicável à Igreja Católica, uma vez que esta se encontrava (e ainda encontra) regulamentada pela Concordata. Esta Lei relembra o conteúdo Constitucional segundo o qual o “ensino público não será confessional”. No seu artigo 8º, sobre o conteúdo da liberdade de consciência, de religião e de culto, reitera-se o direito de “informar e se informar sobre religião, aprender e ensinar religião”. Tal como encontramos noutros documentos legais, também esta Lei subscreve o direito dos pais de educarem os filhos de acordo com as suas convicções e de estes, após os seus 16 anos, terem liberdade para efetuar as suas escolhas em matéria religiosa. Este documento consagra ainda o seguinte capítulo sobre o ensino religioso nas escolas públicas:

1 — As igrejas e demais comunidades religiosas ou, em sua vez, as organizações representativas dos crentes residentes em território nacional, desde que inscritas, por si, ou conjuntamente, quando para o efeito professem uma única confissão ou acordem num programa comum, podem requerer ao membro do Governo competente em razão da matéria que lhes seja permitido ministrar ensino religioso nas escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário que indicarem.

2 — A educação moral e religiosa é opcional e não alternativa relativamente a qualquer área ou disciplina curricular.

3 — O funcionamento das aulas de ensino religioso de certa confissão ou programa depende da existência de um número mínimo de alunos, que tenham, pelo encarregado de educação ou por si, sendo maiores de 16 anos, manifestado, expressa e positivamente, o desejo de frequentar a disciplina.

4 — Os professores a quem incumbe ministrar o ensino religioso não lecionarão cumulativamente aos mesmos alunos outras áreas disciplinares ou de formação, salvo situações devidamente reconhecidas de manifesta dificuldade na aplicação do

²³ Philippe Perrenoud apresenta em 1999 (Perrenoud, Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Genève: ESF Éditeur) uma proposta de competências em contexto escolar, segundo a qual se trata de um conjunto articulado de conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes, onde se valoriza todo o processo de aquisição de conhecimentos, o que se faz com esse conhecimento e de que forma, contrapondo-se assim ao sistema tradicional de ensino por objetivos, onde se valorizavam quase exclusivamente os elementos cognitivos da aprendizagem.

princípio, e serão nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo 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.

5 — Compete às igrejas e demais comunidades religiosas formar os professores, elaborar os programas e aprovar o material didático, em harmonia com as orientações gerais do sistema do ensino. (República Portuguesa, 2001)

Como podemos verificar, todas as confissões têm direito a promover o ensino religioso nas escolas públicas, através da disciplina de Educação Moral e Religiosa, opcional e não alternativa a qualquer outra. Para o funcionamento e abertura da turma, é necessário que exista um número mínimo de alunos inscritos que, apesar de não estar aqui referido, sabemos que corresponde a dez alunos. Aquando da entrada em vigor desta legislação, criou-se uma clara injustiça relativamente à Educação Moral e Religiosa Católica, uma vez que, neste caso, não era necessário esse número mínimo de alunos. Entretanto, esta situação foi corrigida com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.70/2013, de 23 de maio, que exige também um número mínimo de dez alunos para garantir a abertura de turma. Esta obrigatoriedade acaba por impedir o acesso ao ensino religioso a muitos alunos, nomeadamente em meios mais pequenos, onde o reduzido número de alunos matriculados na escola constitui um enorme constrangimento. Também neste caso a idoneidade dos docentes fica a cargo da respetiva comunidade, bem como a elaboração de programas e de materiais didáticos. As exigências da Lei e o reduzido número de membros de outras comunidades religiosas leva a que seja difícil a existência de ensino religioso de outras confissões que não a Católica. Excetuam-se algumas escolas, sobretudo em Lisboa. Perante todos os condicionalismos da lei, outras comunidades religiosas optaram por outras soluções. É o caso da comunidade islâmica de Lisboa que, mesmo tendo número suficiente de alunos para constituir uma turma na escola pública, optou por ministrar o ensino religioso apenas na comunidade²⁴. Como podemos verificar, autorizar a existência de ensino religioso através de diplomas legais poderá não ser suficiente, caso não sejam criadas verdadeiras condições para poder operacionalizar as intenções plasmadas nos documentos.

²⁴ Esta informação foi-nos transmitida pelo Sheik Rachid Ismael, da Comunidade Islâmica de Palmela, no decurso do 1º Congresso Lusófono de Ciências das Religiões, organizado pela Universidade Lusófona de Lisboa, nos dias 7 e 8 de maio de 2015. No decurso dessa conferência, foi apresentada a visão de ensino religioso do Sheik Rachid Ismael, que está mais próxima da Catequese da Igreja Católica. Do currículo faziam parte a recitação do Qu'ran, a história dos profetas e ainda o estudo de modelos de conduta e de prática religiosa.

5. Relevância da Disciplina no Sistema Educativo

Numa entrevista ao Jornal de Notícias, datada de 25 de julho de 2012, Carlos Esperança, da Associação Ateísta Portuguesa defendia que os professores de Educação Moral e Religiosa Católica não deveriam ser pagos pelo Estado, uma vez que “o culto é da responsabilidade dos crentes”. Esta é, porém, uma ideia errada sobre os conteúdos e fundamentos da disciplina. É verdade que, aquando da sua implementação durante o Estado Novo, os seus conteúdos eram sobretudo doutrinários, pelo que se poderia considerar que estaríamos na presença de uma forma de culto. Porém, com as sucessivas reformas da disciplina, sobretudo com a que foi levada a cabo em 1991 bem como as que lhe sucederam, nem os seus conteúdos, nem as suas metodologias podem, em momento algum, ser considerado como culto religioso. Acresce lembrar que, por decisão dos pais (sobretudo por não existir uma disciplina em alternativa), muitos alunos de outras confissões religiosas estão a frequentar Educação Moral e Religiosa Católica porque, apesar de ser considerada confessional, os seus conteúdos e metodologias são considerados suficientemente abrangentes para poderem ser frequentados por crentes de outras confissões religiosas. Cumpre-se deste modo o que fora preconizado pela Congregação para o Clero, já anteriormente citada, onde se pode ler que “no contexto da escola pública e no da não-confessional, lá onde as autoridades civis ou outras circunstâncias impõem um ensino religioso comum aos católicos e não católicos, terá uma característica mais ecuménica e de conhecimento inter-religioso comum” (Congregação para o Clero, 1997). Neste sentido e procurando cumprir o estabelecido na Constituição da República Portuguesa, a Conferência Episcopal do nosso país afirma que “na escola do Estado, quando se justifica a sua existência, o mesmo pluralismo de convicções deve ser proporcionado, sem sobrecarga nem desrespeito pelos educandos. Consequentemente, um paradigma de valores confessionais, cristãos ou outros, com carácter curricular, tem sempre justificado cabimento na escola pública” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, p. 24) .

É certo que o contexto atual da sociedade europeia nem sempre é favorável à existência de uma disciplina deste tipo. Como afirmou o Papa Francisco “o processo de secularização tem vindo a reduzir a fé e a Igreja ao âmbito particular e íntimo” (2013, p. 52). Juntamente com a normal laicização do Estado, vai crescendo um certo sentimento anti-religioso, que procura privatizar todas as manifestações de fé. Esta «tendência anda geralmente associada uma assinalável ignorância religiosa de que resultam resistências do sistema educativo à lecionação da EMRC: indiferentismo ou hostilidade, dificuldades na

definição de horários e tentativas de diluição da natureza curricular desta disciplina” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 9). Porém, um Estado laico deverá ser um Estado neutro, que não favorece uma religião em detrimento de outras mas que, ao mesmo tempo, não pode fazer da laicização uma espécie de credo. Nesse sentido, espera-se que o Estado permita aos cidadãos o desenvolvimento do seu sentido de pertença religioso, em total liberdade. É a própria OCDE que afirma que o conhecimento sobre religiões é uma parte fundamental da educação, uma vez que ele é central para o conhecimento da história, da literatura e da arte (Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007). Esse conhecimento é a chave para compreender muito mundo que nos rodeia, sem a qual corremos o risco de ficar às portas do verdadeiro sentido das coisas. É conhecido o caso ocorrido em França que levou o Ministério da Educação e Cultura a organizar, em 1997, seminários em colaboração com a Escola do Louvre de acordo com a temática “A dimensão religiosa e o património cultural como busca de uma cultura religiosa interdisciplinar” (Oliveira & Junqueira, 2006, p. 132), no sentido de colmatar a ausência de conhecimentos básicos de religião que permitam a interpretação de diversas obras e arte. Essa mesma questão é abordada neste excerto:

A argumentação é conhecida. É a ameaça cada vez mais sensível de uma perda coletiva, de uma rutura dos laços da memória nacional e europeia, onde o elo ausente da informação religiosa torna completamente incompreensíveis, isto é, sem interesse, os tímpanos da catedral de Chartres, A Crucifixão de Tintoreto, o Don Juan de Mozart, o Booz adormecido de Victor Hugo e A Semana Santa de Aragão. É o desvirtuamento, o empobrecimento do quotidiano circundante, a partir do momento em que a Trindade não passa de uma estação de metro, os dias feriados, as férias da Páscoa e o ano sabático, de um acaso do calendário. É a angústia de um desmembramento comunitário das solidariedades cívicas, o que contribui bastante para a nossa ignorância do passado e das crenças do outro, a transbordar de estereótipos e preconceitos. (Debray, 2002, p. 325)

No nosso quotidiano encontramos diversos elementos cujo significado apenas se apreende completamente pelo conhecimento que possuímos de cultura religiosa. Consideramos que a escola pode e deve ter esse papel, proporcionando aos alunos uma educação religiosa que lhes permita obter uma chave de descodificação do mundo que os rodeia, permitindo-lhes, desse modo, o seu desenvolvimento em todas dimensões,

potenciando o crescimento em verdadeira liberdade, uma vez que é nossa convicção que só é verdadeiramente livre quem detém conhecimento. Concordamos que, no sentido de cumprir a sua função na escola, o Ensino Religioso Escolar “deverá ser uma abordagem educativa e cultural do facto religioso, considerado concretamente a partir das suas realizações históricas e segundo a multiplicidade das suas dimensões: doutrinal, histórica, moral, ritual, experiencial e social” (Moreira, 2012, p. 39).

A Europa e o Mundo vivem momentos de turbulência que instigam nas pessoas muitas dúvidas e receios, acicatados pelo desconhecimento. Sob o falso manto do religioso, operam poderes obscuros, sobretudo políticos e económicos. É por isso necessário um esforço de mudança, sobretudo na procura do conhecimento que elimine medos infundados, por um lado e que, por outro, permita fazer chegar o verdadeiro conhecimento a todos aqueles que, de outra forma, poderão ficar suscetíveis de radicalização. É nessa linha que João Paulo II afirma que

a Europa, com todos os seus habitantes, deve empenhar-se incansavelmente na construção da paz dentro das suas fronteiras e no mundo inteiro. A este respeito, importa recordar, por um lado, que as diferenças nacionais devem ser mantidas e cultivadas como fundamento de solidariedade europeia e, por outro, que a própria identidade nacional só se realiza na abertura aos outros povos e através da solidariedade com eles. (João Paulo II, 2003, p. 105)

Esta abertura e esta solidariedade podem e devem ser promovidas na escola, no âmbito do ensino religioso, fazendo emergir no aluno essa abertura aos outros e, sobretudo, a abertura à diferença que nos enriquece.

Defende a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP) que o objetivo central da sua intervenção é a pessoa humana, em todas as suas dimensões, uma vez que “subjacente à crise da educação, encontra-se frequentemente uma visão reduzida da pessoa que leva a valorizar parcialmente algumas componentes ou valores em detrimento da verdade plena sobre o Homem” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, p. 5). Assim, cabe efetivamente à escola promover a educação integral do aluno, sem procurar valorizar artificialmente umas dimensões, em detrimento de outras, em função de modas pedagógicas transitórias, ao serviço, muitas vezes, da afirmação política dos seus executores ao invés de promover mudanças apoiadas em verdadeiros e fundamentados desejos de mudança. É por essa razão que a CEP afirma que:

as diferentes sensibilidades e formas de entendimento de quem assume cargos de gestão nas escolas e nos vários órgãos do Ministério da Educação e a diversidade de interpretações das leis que regulam os currículos escolares, tantas vezes eivadas de ambiguidades, são outros fatores que geram um clima de forte contingência na organização e desenvolvimento da EMRC. A situação complica-se, quando se emitem disposições legais que quebram a continuidade com as anteriores, sem que estas sejam revistas.

Torna-se indispensável a afirmação clara de direitos e de obrigações consignados em lei. Mas esta, só por si, não basta. Compete às escolas e outras instâncias do Estado criar as condições necessárias para a sua efetivação e cumprimento, o que, infelizmente, nem sempre se tem verificado, designadamente no respeitante à lecionação da EMRC no 1º ciclo do ensino básico. (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 9)

Apesar de todas as dificuldades, a disciplina revela uma forte implantação em muitas escolas estatais, para a qual concorreram, entre outros fatores, “a competência, o empenho e a dedicação dos respetivos professores” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 10) e uma ação concertada de famílias, direções de escolas, organismos diocesanos e respetivo Bispo. Essa forte implementação deriva do reconhecimento da sua importância por parte de todos os agentes educativos envolvidos. Considerando a dimensão religiosa como constitutiva do ser humano, só é possível considerar a educação integral, se essa dimensão for promovida na escola. Então:

a EMRC tem, pois, um alcance cultural e um claro valor educativo. Orienta-se para formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade. A EMRC é, por isso, oferecida a todos os alunos, independentemente da sua diversidade de crenças e opções religiosas: com fé católica ou outra, em situação de procura, indiferentes ou descrentes. Esta diversidade corresponde à situação das famílias que solicitam o apoio da EMRC: se umas desejam que a componente religiosa integre a formação dos seus filhos, outras há que se interessam somente pela sua informação e formação moral e cultural.

À confiança e expectativa das famílias e dos alunos há-de corresponder, por parte dos professores, dos responsáveis das escolas, do Ministério da Educação e da Igreja, a integral fidelidade à especificidade da EMRC. (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 11)

Depreende-se deste texto que, apesar de ser uma disciplina confessional, ela está aberta a todas as sensibilidades religiosas, procurando promover o diálogo com todos os que pensam de modo diferente, desde que disponíveis para traçar um caminho conjunto. Nesse sentido, a disciplina aproxima-se do ideal de Ensino Religioso Escolar preconizado nas Orientações de Toledo, apesar do seu caráter confessional. O facto de a Igreja Católica oferecer aos crentes a possibilidade de aprofundar a fé na catequese, realizada em ambiente comunitário, com finalidades e conteúdos diferentes, permite aliviar a disciplina de uma certa carga cultural que, porventura, poderá existir noutros contextos. Deste modo, torna-se possível que o Ensino Religioso Escolar surja “como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem e o acontecimento cristão com a mesma seriedade e profundidade com que as outras disciplinas apresentam os seus saberes²⁵” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 15). Este rigor, esta exigência e esta aproximação às outras disciplinas procura fornecer-lhe os meios para se implementar no meio escolar, sem discriminações e por direito próprio.

6. Perfil do Professor de EMRC

Na sua obra *De Pueris*, Erasmo defende que os pais são os principais educadores dos filhos. No entanto, reconhece que tal desiderato nem sempre é possível, pelo que propõe como características básicas do educador a quem se confia a educação dos filhos, a moral e a erudição (Araújo, 2004). Desde muito cedo que o perfil do Professor de Ensino Religioso Escolar foi alvo de atenção e de preocupação por parte dos responsáveis pela Educação. Nos programas do ensino Liceal aprovados pelo Decreto-Lei n.º42994, de 28 de Maio de 1960 da República Portuguesa, já anteriormente citado, podemos encontrar esta referência à forma de atuação do professor:

²⁵ Congregação para o Clero (1998). Directório Geral da Catequese. Secretariado Nacional de Educação Cristã, n.73

A criança é um ser livre. Se se quer atuar com êxito na formação da sua personalidade, é preciso captar-lhe primeiro a simpatia, de maneira que a sua vontade se disponha livremente a receber os influxos da educação. Esta é obra de colaboração voluntária, e nada haverá feito se professor, aluno e família não quiserem, em conjunto, realizar a determinação ideal. (...)

O educador tem de conhecer os seus alunos e atuar em cada um, completando e aperfeiçoando a educação recebida e, família e estimulando-os a atuarem uns sobre os outros, no aperfeiçoamento mútuo. (...)

O educador deve, em cada lição, socorrer-se dos processos ativos mais adaptados, como o uso do quadro preto, de gravuras, de filmes, etc. Quer no decorrer da lição, quer no final dela, sugerirá aos seus discípulos, em pequenas advertências e reflexões de ordem prática, aquelas virtudes e propósitos de vida moral cristã e cívica mais relacionados com a lição. Não deve omitir-se, oportunamente, a referência à vida cristã em comunidade e criar-se-á o sentido profundo do amor do próximo, incluindo o amor da Pátria e o respeito da autoridade, bem como a colaboração leal dos cristãos na vida cívica.²⁶

Cinquenta e seis anos após a redação deste texto por parte do legislador, muita da bibliografia atual²⁷ continua a apontar para a necessidade de apostar na relação pedagógica como fundamental para alcançar os objetivos da disciplina (não apenas de Ensino Religioso Escolar, mas de todas as outras). Diríamos mesmo que o exercício de empatia é o mais importante para a concretização das metas associadas à disciplina. Relativamente às metodologias, seja em 1960 (como é referido no Decreto-Lei citado) seja na atualidade, é particularmente importante que elas sejam ativas, de acordo com o estabelecido pelos documentos orientadores para a disciplina, publicados pela Conferência Episcopal Portuguesa, bem como pelos respetivos programas. Enquanto em 1960 se fazia referência ao quadro preto, gravuras e filmes, na atualidade poderemos apontar para os quadros interativos, os computadores, a internet, os *tablets*, os *smartphones*, e demais tecnologias interativas como recursos com potencial educativo. Neste contexto, também o professor de EMRC deverá manter-se atualizado relativamente às novas tecnologias, no sentido de acompanhar os alunos no seu crescimento digital. Utilizando aqui uma metáfora conhecida do meio digital, mais do

²⁶ Decreto-Lei n.º42994, de 28 de Maio de 1960 da República Portuguesa.

²⁷ Um dos exemplos é o documento da Conferência Episcopal Portuguesa: EMRC Um valioso contributo para a formação da personalidade.

que impedir os alunos de saltarem para a piscina da informação digital, com medo que se possam afogar, cabe-lhe a tarefa, enquanto educador, de o acompanhar a essa mesma piscina e de o ajudar a nadar, identificando os perigos e procurando estratégias para conseguir aproveitar ao máximo e em segurança as vantagens por ela oferecidas. É assim pedido aos professores que sejam “verdadeiros artífices de um futuro de pessoas harmoniosamente desenvolvidas e com boa relação social” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, p. 6), mesmo que, no seguimento do desenvolvimento das suas tarefas educativas, sejam “sujeitos a pressões desgastantes, a marginalizações e até a discriminações injustas” (ibidem).

O perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica não se esgota nas competências técnicas ou relacionais. Sendo o testemunho de vida um elemento central na tradição cristã, não poderiam os Bispos portugueses deixar de fazer refletir no seu texto a máxima “crê o que lês, ensina o que crês, vive o que ensinas” (Conferência Episcopal portuguesa, 2014). É por essa razão que afirmam que:

a autoridade do *mestre*, em educação, passa mais pelo que ele vive e faz e não só pelo que diz. Mesmo nas ciências mais positivas, o aprender a aprender e o aprender a fazer resultam, essencialmente, do empenhamento comum na investigação, na experimentação e na reflexão. Educar, como processo de conduzir e alimentar, não é substituir-se ao educando: é caminhar com ele. Nesse caminho comum, os modelos e a palavra testemunhada pela vida têm lugar relevante, mesmo insubstituível. No que respeita ao aprender a viver com os outros, a relação educadores-educandos é o laboratório essencial do crescimento. (Conferência Episcopal Portuguesa, 2002, p. 16)

Se o professor não for para os seus alunos exemplo na sua ação diária, dificilmente eles irão aderir ao conjunto de valores que o docente procura transmitir na sua aula. No entanto, o seu trabalho estará facilitado caso consiga que seja por eles reconhecido como um exemplo de conduta e, sobretudo, como um modelo de coerência entre o que ensina e o que pratica na sua vida quotidiana. É por esta razão que, para além da certificação científica que o professor de EMRC terá de obter (igual ao das outras disciplinas²⁸), este docente terá ainda de possuir idoneidade que é certificada pelo Bispo diocesano onde a escola a que concorre pertence. Por tudo isto, a Conferência Episcopal Portuguesa tem dado indicações ao

²⁸ A partir do ano letivo 2016/2017 deixa de ser permitida a lecionação de Educação Moral e Religiosa Católica a professores que não possuam habilitação própria, nos termos do Despacho n.º 6809/2014, de 20 de maio.

Secretariado Nacional de Educação Cristã²⁹ para acautelar a forma como são preparados os professores, tanto ao nível da formação inicial, como da formação contínua:

Merecem, por isso, uma atenção especial os professores de EMRC. Propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação, devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica, o jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação e de integração escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio do ensino.

Compete aos responsáveis pela coordenação da EMRC, sobretudo no plano diocesano, acompanhar e apoiar os professores, promover a sua formação permanente e proceder à avaliação da qualidade da atividade docente.

Mas não basta assegurar requisitos iniciais. Cada professor deve sentir-se responsável pelo empenho no progresso da sua própria qualificação, no aperfeiçoamento do seu ensino, na coerência do testemunho cristão e na fidelidade à Igreja. (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 10)

Assim, ao professor de Educação Moral e Religiosa Católica é solicitado não apenas a qualificação científica e pedagógica inicial (certificada pela entidade de ensino superior competente) e continua (atestada pelos centros de formação) mas também “o jeito e o gosto” de ensinar, a capacidade de manter relacionamentos saudáveis com todos os elementos da comunidade cristã, o testemunho de vida coerente e o compromisso eclesial, devidamente comprovados junto dos secretariados diocesanos de Ensino Religioso Escolar³⁰. Como facilmente compreendemos, este perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica é bastante diferente do que é exigido a um professor de Ensino Religioso Escolar de carácter não confessional. Neste caso, defende-se que as convicções religiosas ou não religiosas do indivíduo não devam ser motivo de exclusão do ensino do facto religioso (Office for

²⁹ O Secretariado Nacional de Educação Cristã é uma estrutura dependente da Comissão Episcopal de Educação Cristã (órgão da Conferência Episcopal Portuguesa) e tem a seu cargo o acompanhamento da implementação da EMRC nas escolas a nível nacional. Tem ainda a seu cargo o acompanhamento das Escolas Católicas e da Catequese.

³⁰ O Secretariado Diocesano de Educação Moral e Religiosa Católica (o nome pode variar em cada Diocese), é um órgão dependente do Bispo Diocesano e tem a seu cargo o acompanhamento da disciplina nas escolas públicas e privadas do território diocesano, bem como a certificação de idoneidade dos docentes para que estes possam ser opositores ao concurso de professores nas suas diversas fases.

Democratic Institutions and Human Rights, 2007, p. 59). No entanto, os autores deste documento reforçam que estes profissionais (detentores de qualidades científicas e didáticas) devem estar comprometidos com a defesa dos Direitos Humanos e da liberdade de religião e, ao mesmo tempo, devem criar com os alunos uma relação empática que irá facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Como já vimos anteriormente, são muitas as dificuldades que se colocam à disciplina. Por um lado, o contexto sociológico em que vivemos parece ser adverso a todas as atividades que tenham pontos de contacto com as religiões. Por outro lado, os horários em que a disciplina é colocada, as poucas informações disponibilizadas no ato das matrículas e algum eventual clima de escola contrário, leva a que seja colocada muita ênfase na figura do professor. Isso mesmo é reconhecido pelos Bispos portugueses quando afirmam que “em muitíssimos casos o que mais leva a aderir a esta disciplina é o carisma e o profissionalismo do professor, fator que, na prática, prevalece sobre o reconhecimento do valor da disciplina para a formação dos alunos” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006, p. 10). Se esta realidade pode ser encarada como um desafio positivo para o professor, ela pode encerrar também alguma injustiça, uma vez que esse “carisma” referido é um fator demasiado subjetivo e que pode facilmente escapar ao seu controlo.

Com a entrada e vigor do Decreto-Lei N.º70/2013, de 23 de maio, os docentes da disciplina deixaram de ser propostos pelo Bispo Diocesano ao Ministério da Educação e, tal como acontece com os docentes das demais disciplinas, passaram a ser colocados na escola no âmbito dos concursos nacionais. Esta alteração, veio promover uma maior circulação de professores. Após três anos de implementação desta medida, podemos verificar que a empatia atrás referida, bem como o carisma e a relação pedagógica tão importante, deixaram de ter um peso tão significativo no momento da escolha da disciplina, nos contextos em que o professor não possui um vínculo ao Estado. Será assim curioso verificar que desafios se estarão a colocar às Dioceses e de que forma irão conseguir ultrapassar as novas dificuldades. Além disso, com a mobilidade a que os professores passaram a estar sujeitos, em função do sistema atual de concursos, há um risco elevado de se reduzir o peso da empatia com o professor. Assim, será também interessante verificar até que ponto as famílias e os jovens reconhecem a importância e o valor da disciplina quando, em alternativa, os alunos poderão ter um momento livre, num horário que, nos últimos anos, fica cada vez mais carregado de aulas.

Conclusão

Conforme verificámos a educação religiosa reveste-se de particular importância, não apenas para colaborar com os pais na educação integral das crianças e jovens, mas também para as educar para o respeito e compreensão da diversidade religiosa. O desconhecimento das religiões leva ao perpetrar de estereótipos negativos e de concepções erradas acerca das diferentes religiões. A Educação Religiosa faz parte da Educação para a Cidadania Democrática e permite respeitar os Direitos Fundamentais da pessoa humana.

No sistema educativo português, a disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outra confissão) afigura-se como a única com capacidade para concretizar estes objetivos de forma sistematizada e continuada, uma vez que, de acordo com a legislação em vigor, está presente em toda a escolaridade obrigatória e em todos os percursos curriculares. Porém, o seu carácter facultativo (em linha com o que é defendido pela Declaração de Toledo) e algumas linhas de orientação legislativa levam a que se torne difícil chegar a todos os alunos. A forma como os horários são elaborados, a relevância que é atribuída à disciplina pelas diversas estruturas escolares (Departamentos, Conselho Pedagógico e Conselho Geral), o modo como é apresentada (muitas vezes esquecida) em documentos estruturantes cria um clima de escola adverso à disciplina que fica, assim, dependente do carisma do professor e da empatia que ele consegue criar, para atrair alunos à sua frequência.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 1 – Conceção, planeamento e caracterização metodológica do estudo

Introdução

Nas escolas públicas da diocese de Coimbra, os números relacionados com a frequência das aulas de EMRC é muito díspar. Por vezes, em escolas que distam entre si poucos quilómetros, a percentagem de alunos inscritos pode aproximar-se dos 90% numa escola e não ultrapassar os 40% numa outra. Nesse sentido, importa tentar perceber o que leva o Encarregado de Educação (ou o aluno quando maior de dezasseis anos) a optar pela disciplina de EMRC. Nos textos citados na primeira parte desta dissertação, apontava-se para a necessidade de o professor criar empatia com os alunos e de utilizar metodologias ativas que atraiam os alunos às suas aulas. Na nossa prática letiva, procuramos utilizar recursos que vão ao encontro desse ideal, com bastante sucesso, mas, por vezes, alguns alunos acabam por não continuar com a sua inscrição no ano seguinte. É também muito comum, em conversa com outros professores que lecionam esta disciplina, ouvir dizer que alguns alunos com quem tinham uma relação empática muito positiva nos anos anteriores optaram pela não inscrição.

Se é certo que, por um lado, a necessidade de procurar métodos e técnicas de ensino que motivem os alunos para a frequência da disciplina pode ser um excelente desafio, não é menos verdade que, caso essas metodologias não resultem, pode criar-se no docente um sentimento de desânimo ou, pior ainda, de culpabilização.

A literatura produzida em Portugal (nomeadamente os documentos da Conferência Episcopal Portuguesa³¹) coloca muita ênfase no perfil do professor de EMRC e na relevância da disciplina, como centrais para o sucesso da sua implementação no sistema de ensino. Por essa razão, considerámos que seria pertinente considerar esses dados no estudo. Também o ambiente familiar se afigura muito importante para a educação moral das crianças, adolescentes e jovens. Desse modo, julgamos ser pertinente que analisemos de que forma algumas variáveis ligadas ao contexto familiar estão relacionadas com a opção de escolha, ou não da disciplina. Além disso, importa dar oportunidade aos alunos de se expressarem, de opinarem sobre a disciplina, nomeadamente sobre o que consideram que ela é atualmente, sobre o que ela poderia ser, mas também, as oportunidades que têm por não estarem a frequentá-la.

³¹ Este assunto foi abordado no capítulo 2 do Enquadramento Teórico.

Neste estudo não experimental de cariz exploratório optou-se pela não formulação de hipóteses. O problema que motivou o nosso estudo relaciona-se com as razões que levam os alunos a inscreverem-se ou a não se inscreverem na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e a sua relação com as opiniões emitidas pelos mesmos sobre o perfil do professor e as perceções da relevância da mesma. Pretendeu-se identificar alguns fatores que potenciem ou dificultem a opção por uma disciplina facultativa no currículo escolar, comparando as opiniões entre alunos inscritos e alunos não inscritos na Diocese de Coimbra acerca da disciplina e do professor de EMRC.

Após o enquadramento teórico realizado, que pretende contextualizar a Educação Moral e Religiosa Católica no nosso sistema de ensino, na sequência do papel da Igreja Católica no ensino em Portugal, surge a necessidade de apresentar o trajeto metodológico que percorremos. Foi nossa intenção contribuir para a reflexão acerca dos motivos que levam os alunos a procurar a sua inscrição em EMRC ou, pelo contrário, a optar pela sua não frequência. Sendo esta uma área onde não existem muitos estudos, pretendemos, deste modo, tentar abrir algumas portas para que, quem tem interesses semelhantes, possa dar continuidade a este trabalho, melhorando-o, no intuito de procurarmos cada vez mais soluções para as dificuldades de implantação da disciplina.

Passamos, de seguida, a descrever a amostra de alunos, o instrumento de recolha de dados e as etapas envolvidas no refinamento da sua versão final e, por fim, dos procedimentos de recolha de dados.

1. Amostra

De acordo com o objetivo do presente estudo, de analisar a perceção dos alunos acerca da relevância da disciplina de EMRC e do perfil do respetivo professor, considerou-se importante definir uma amostra que pudesse ser o mais representativa possível dos alunos que frequentam e dos alunos que não frequentam a disciplina na Diocese de Coimbra. Para atingir tal desiderato, seria importante que a recolha de dados fosse efetuada nas quatro regiões pastorais em que a Diocese se encontra dividida, ficando assim assegurada uma certa diversidade cultural e económica: Região Pastoral Beira Mar, Região Pastoral Centro, Região Pastoral Nordeste e Região Pastoral Sul. Nesse sentido, foram contactadas quatro escolas básicas com 3º ciclo, nas quais fosse possível inquirir no mínimo dezoito alunos do 9º ano de escolaridade que estivessem inscritos em EMRC e dezoito alunos também do 9º ano que não estivessem inscritos. Por questões éticas, mesmo que uma turma tivesse mais alunos do que o

previsto, todos foram convidados a participar no estudo, para que ninguém se sentisse excluído. A seleção das escolas foi feita por conveniência, em função das condicionantes anteriormente apresentadas.

A amostra final deste estudo é, então, composta por 78 alunos inscritos na disciplina de EMRC e por 86 não inscritos. Quando em alguns quadros não forem apresentados totais percentuais de 100%, isso significa que estamos perante valores omissos de algumas respostas. Relativamente aos inscritos, 22 (28.2%) fazem parte da Região Pastoral Beira-Mar, 20 (25.6%) da Região Pastoral Centro, 19 (24.4%) da Região Pastoral Nordeste e 17 (21.8%) da Região Pastoral Sul. Quanto aos alunos não inscritos, 20 participantes (23.3%) pertencem à Região Pastoral Beira-Mar, 18 (20.9%) à Região Pastoral Centro, 21 (24.4%) à Região Pastoral Nordeste e 27 (31.4%) à Região Pastoral Sul (Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição da amostra por Regiões Pastorais

Região Pastoral	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Beira-Mar</i>	22	28.2	20	23.3
<i>Centro</i>	20	25.6	18	20.9
<i>Nordeste</i>	19	24.4	21	24.4
<i>Sul</i>	17	21.8	27	31.4
Total	78	100.0	86	100.0

Do total de alunos inscritos que participaram no estudo, nas quatro Regiões Pastorais, 36 (46.2%) são do sexo masculino e 42 (53.8%) são do sexo feminino. Relativamente aos não inscritos, 53 (61.6%) são alunos do sexo masculino e 33 (38.4%) são do sexo feminino (Quadro 2). Podemos inferir que, nas escolas que participaram na amostra, existe uma maior tendência dos rapazes por não optarem pela inscrição na disciplina de EMRC.

Quadro 2 - Distribuição da amostra por sexo

Sexo	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Masculino</i>	36	46.2	53	61.6
<i>Feminino</i>	42	53.8	33	38.4
Total	78	100.0	86	100.0

Relativamente à idade dos participantes, ela variava entre os 14 e os 17 anos nos alunos inscritos, sendo a média 14.41 anos. No caso dos alunos não inscritos, a sua idade variava entre os 13 e os 17 anos, com uma média de 14.62 anos (Quadro 3).

Quadro 3 - Distribuição da amostra por idade

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Inscritos</i>	78	14.41	0.612	14	17
<i>Não inscritos</i>	86	14.62	0.706	13	17

No que diz respeito à estrutura familiar (Quadro 4), 56 alunos (71.8%) viviam numa familiar nuclear, 5 (6.3%) numa família alargada, 7 (9%) numa família monoparental, 5 (6.4%) numa família reconstruída e 5 (6.4%) noutras configurações familiares. Quanto aos alunos não inscritos, 60 (69.8%) viviam numa família nuclear, 7 (8.1%) numa família alargada, 14 (16.3%) numa família monoparental.

Quadro 4 - Distribuição da amostra de acordo com a estrutura familiar

Estrutura Familiar	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Família nuclear</i>	56	71.8	60	69.8
<i>Família alargada</i>	5	6.4	7	8.1
<i>Família monoparental</i>	7	9	14	16.3
<i>Família reconstruída</i>	5	6.4	3	3.5
<i>Outras</i>	5	6.4	1	1.2
Total	78	100	85	98.8

Quanto à profissão do pai, a pergunta não tinha alternativas de resposta que os alunos pudessem assinalar, sendo que foi solicitado aos alunos que respondessem de forma livre, sem qualquer condicionalismo. Durante o tratamento dos dados, as respostas foram codificadas de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística, IP, 2011).

Dos dados obtidos junto dos alunos inscritos, verificamos que 22 pais (28.2%) são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 16 pais (20.5%) são especialistas das atividades intelectuais e científicas; 10 pais (12.8%) são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem; 8 pais (10.3%) são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 6 pais (7.7%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; 5 pais (6.4%) são técnicos de nível intermédio; 3 pais (3.8%) são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; 3 pais (3.8%) são trabalhadores não qualificados; 2 pais (2.6%) estão desempregados; e 1 pai (1.3%) está reformado.

Quanto aos alunos não inscritos, 29 pais (33.7%) são trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 13 pais (15.1%) são especialistas das atividades intelectuais e

científicas; 8 pais (9.3%) são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem; 8 pais (9.3%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; 7 pais (8.1%) são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 5 pais (5.8%) são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; 4 pais (4.7%) são trabalhadores não qualificados; 2 pais (2.3%) estão reformados; 1 pai (1.2%) é técnico de nível intermédio; 1 pai (1.2%) é administrativo; 1 pai (1.2%) está desempregado; e 1 pai (1.2%) é emigrante (Quadro 5).

Quadro 5 - Distribuição da amostra de acordo com a profissão do pai

Profissão do Pai	Inscritos		Não inscritos	
	N	%	N	%
<i>Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos</i>	6	7.7	8	9.3
<i>Especialistas das atividades intelectuais e científicas</i>	16	20.5	13	15.1
<i>Técnicos e profissões de nível intermédio</i>	5	6.4	1	1.2
<i>Pessoal administrativo</i>	0	0	1	1.2
<i>Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores</i>	8	10.3	7	8.1
<i>Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta</i>	3	3.8	5	5.8
<i>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</i>	22	28.2	29	33.7
<i>Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem</i>	10	12.8	8	9.3
<i>Trabalhadores não qualificados</i>	3	3.8	4	4.7
<i>Desempregado</i>	2	2.6	1	1.2
<i>Reformado</i>	1	1.3	2	2.3
<i>Emigrante</i>	0	0	1	1.2
Total	76	97.4	80	93.0

A mesma metodologia utilizada para tratar os dados relativos à profissão do pai foi também utilizada para recolher os dados sobre a profissão da mãe.

De entre as mães dos alunos inscritos, 22 mães (28.2%) são especialistas das atividades intelectuais e científicas; 20 mães (25.6%) são trabalhadoras não qualificadas; 10 mães (12.8%) são trabalhadoras dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras; 6 mães (7.7%) são técnicas de nível intermédio; 5 mães (6.4%) são administrativas; 5 mães (6.4%) estão desempregadas; 3 mães (3.8%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretoras e gestoras executivas; 2 mães (2.6%) são trabalhadoras qualificadas da indústria, construção e artífices; e 1 mãe (1.3%) é estudante.

Relativamente às mães dos alunos não inscritos 28 mães (32.6%) são trabalhadoras não qualificadas; 19 mães (22.1%) são trabalhadoras dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras; 19 mães (22.1%) são agricultoras e trabalhadoras qualificadas da

agricultura, da pesca e da floresta; 15 mães (17.4%) são especialistas das atividades intelectuais e científicas; 7 mães (8.1%) são administrativas; 6 mães (7%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretoras e gestoras executivas; 4 mães (4.7%) estão desempregadas; e 3 mães (3.5%) são trabalhadoras qualificadas da indústria, construção e artífices (Quadro 6).

Quadro 6 - Distribuição da amostra de acordo com a profissão da mãe

Profissão da Mãe	Inscritos		Não inscritos	
	N	%	N	%
<i>Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos</i>	3	3.8	6	7.0
<i>Especialistas das atividades intelectuais e científicas</i>	22	28.2	15	17.4
<i>Técnicos e profissões de nível intermédio</i>	6	7.7	0	0
<i>Pessoal administrativo</i>	5	6.4	7	8.1
<i>Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores</i>	10	12.8	19	22.1
<i>Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta</i>	0	0	19	19
<i>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</i>	2	2.6	3	3.5
<i>Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem</i>				
<i>Trabalhadores não qualificados</i>	20	25.6	28	32.6
<i>Desempregado</i>	5	6.4	4	4.7
<i>Estudante</i>	1	1.3		
<i>Reformado</i>				
<i>Emigrante</i>				
Total	74	94.9	83	96.5

No que diz respeito aos níveis de escolaridade do pai (Quadro 7), da mãe (Quadro 8) e do encarregado de educação (Quadro 12), os alunos tiveram a liberdade de responder livremente à questão. Durante o tratamento dos dados, as respostas foram codificadas em três níveis de acordo com a escala de Classificação do ISCED: ISCED 1 (*Primary Education*, que corresponde em Portugal aos primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico); ISCED 2 e 3 (integrámos no mesmo nível os níveis de *Lower Secondary Education* e *Upper Secondary Education*, correspondendo ao terceiro ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário); e ISCED 5, 6, 7 e 8 (integrámos neste nível todos os que pertencem à *Tertiary Education*) (Unesco Institute for Statistics, 2012).³²

Do total de 78 alunos inscritos na disciplina, 36 alunos (46.2%) são filhos de pais com os níveis 2 ou 3 do ISCED, 24 alunos (30.8%) têm pais com o nível 1 do ISCED e 18 (23.1%) são filhos de pais com o nível 5 ou superior do ISCED. Relativamente aos alunos não

³² A versão digital do documento encontra-se disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

inscritos, 34 alunos (39.5%) são filhos de pais com o nível 1 do ISCED, 30 alunos (34.9%) têm pais com os níveis 2 ou 3 do ISCED e 17 (19.8%) são filhos de pais com o nível 5 ou superior do ISCED.

Quadro 7 - Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade do pai

Escolaridade do Pai	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>ISCED 1</i>	24	30.8	34	39.5
<i>ISCED 2 e 3</i>	36	46.2	30	34.9
<i>ISCED 5, 6, 7 e 8</i>	18	23.1	17	19.8
Total	78	100.0	81	94.2

Quando ao nível de escolaridade das mães, nos alunos inscritos em EMRC, 37 mães (47.4%) concluíram os níveis 2 ou 3 do ISCED, 26 mães (33.3%) concluíram o nível 5 ou superior e 15 mães (19.2%) concluíram o nível 1 do ISCED. No que diz respeito aos alunos não inscritos 39 mães (45.3%) concluíram os níveis 2 ou 3 do ISCED, 24 mães (27.9%) concluíram o nível 1 do ISCED e 21 mães (24.4%) concluíram o nível 5 ou superior.

Quadro 8 - Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade da mãe

Escolaridade da Mãe	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>ISCED 1</i>	15	19.2	24	27.9
<i>ISCED 2 e 3</i>	37	47.4	39	45.3
<i>ISCED 5, 6, 7 e 8</i>	26	33.3	21	24.4
Total	78	100	84	97.7

Para o presente estudo, consideramos pertinente colocar questões acerca do grau de parentesco do encarregado de educação (Quadro 9), uma vez que, de acordo com a legislação em vigor, é ao ele que cabe a opção ou não pela disciplina de EMRC.

Quadro 9 - Distribuição da amostra de acordo com o parentesco do encarregado de educação (E.E.)

Parentesco do E.E.	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Pai</i>	7	9.0	10	11.6
<i>Mãe</i>	69	88.5	75	87.2
<i>Avó</i>	2	2.6	1	1.2
Total	78	100.0	86	100.0

Tanto nos alunos inscritos como nos não inscritos a grande maioria dos encarregados de educação são as mães com percentagens bastante semelhantes: 69 mães (88.5%) de alunos

inscritos e 75 mães (87.2%) de alunos não inscritos. Quanto aos pais, 7 (9%) são encarregados de educação de alunos inscritos e 10 (11.6%) são encarregados de educação de alunos não inscritos. Encontramos ainda na amostra 2 avós (2.6%) que são encarregados de educação de alunos inscritos na disciplina e apenas 1 (1.2%) de um aluno não inscrito.

Ao analisar a amostra relativamente à idade do encarregado de educação (Quadro 10), verificamos que os valores são próximos. No caso dos alunos inscritos, a idade varia entre os 33 e os 63 anos, numa média de 43.43 anos e um desvio padrão de 6.602 anos. Quanto aos alunos não inscritos, os valores situam-se entre os 32 e os 61 anos, numa média de 42.73 anos e um desvio padrão de 6.759 anos.

Quadro 10 - Distribuição da amostra de acordo com a idade do encarregado de educação (E.E.)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<i>Inscritos</i>	75	43.43	5.602	33	63
<i>Não inscritos</i>	84	42.73	5.759	32	61

Relativamente à distribuição da amostra de acordo com a profissão do encarregado de educação (EE) verificamos que no caso dos alunos inscritos em EMRC, 22 EE (28.2%) exercem a atividade de especialistas das atividades intelectuais e científicas; 18 EE (23.1%) são trabalhadores não qualificados; 12 EE (15.4%) são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 7 EE (9%) são técnicos de nível intermédio; 6 EE (7.7%) estão desempregados; 5 EE (6.4%) exercem funções administrativas; 3 EE (3.8%) fazem parte do grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 2 EE (2.6%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; e 1 EE (1.3%) é estudante.

Quanto à distribuição nos alunos não inscritos, 24 EE (27.9%) são trabalhadores não qualificados; 20 EE (23.3%) são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; 15 EE (17.4%) exercem a atividade de especialistas das atividades intelectuais e científicas; 7 EE (8.1%) são representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos; 6 EE (7%) exercem funções administrativas; 5 EE (5.8%) fazem parte do grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 4 EE (4.7%) estão desempregados; 3 EE (3,5%) são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta; e 1 EE (1.2%) é reformado (Quadro 11).

Quadro 11 - Distribuição da amostra de acordo com a profissão do encarregado de educação

Profissão do Encarregado de Educação	Inscritos		Não inscritos	
	N	%	N	%
<i>Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos</i>	2	2.6	7	8.1
<i>Especialistas das atividades intelectuais e científicas</i>	22	28.2	15	17.4
<i>Técnicos e profissões de nível intermédio</i>	7	9.0		
<i>Pessoal administrativo</i>	5	6.4	6	7.0
<i>Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores</i>	12	15.4	20	23.3
<i>Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta</i>			3	3.5
<i>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</i>	3	3.8	5	5.8
<i>Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem</i>				
<i>Trabalhadores não qualificados</i>	18	23.1	24	27.9
<i>Desempregado</i>	6	7.7	4	4.7
<i>Reformado</i>			1	1,2
<i>Estudante</i>	1	1.3		
Total	76	97.4	85	98.8

No que concerne o nível de escolaridade dos Encarregados de Educação (EE), nos alunos inscritos em EMRC, 40 EE (51.3%) concluíram os níveis 2 ou 3 do ISCED, 25 EE (32.1%) concluíram o nível 5 ou superior e 13 EE (16.7%) concluíram o nível 1 do ISCED. No que diz respeito aos alunos não inscritos 38 EE (44.2%) concluíram os níveis 2 ou 3 do ISCED, 27 EE (31.4%) concluíram o nível 1 do ISCED e 20 EE (23.3%) concluíram o nível 5 ou superior (Quadro 12).

Quadro 12 - Distribuição da amostra de acordo com a escolaridade do encarregado de educação

Escolaridade do E.E.	Inscritos		Não inscritos	
	N	%	N	%
<i>ISCED 1</i>	13	16.7	27	31.4
<i>ISCED 2 e 3</i>	40	51.3	38	44.2
<i>ISCED 5, 6, 7 e 8</i>	25	32.1	20	23.3
Total	78	100	85	98.8

Na questão seguinte do nosso estudo, pretendíamos analisar a participação dos membros da família na vida religiosa da comunidade. De acordo com a nossa experiência, muitas famílias optam por não inscreverem os seus filhos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, mesmo quando desempenham atividades de relevo na comunidade. Os números aqui apresentados permitem-nos constatar isso mesmo quando na família de 21 alunos não inscritos (24.4%; cf. Quadro 13) existem pessoas que desenvolvem atividades na

paróquia ou em alguma entidade ligada à Igreja. Neste mesmo grupo, 60 alunos (69.8%) não têm nenhum familiar com participação em atividades ligadas à Igreja e apenas 4 alunos (4.7%) afirmam que não têm ligação à religião. Quanto aos alunos inscritos, 52 alunos (66.7%) afirmam que ninguém na sua família desenvolve atividades ligadas à Igreja, contra 15 alunos (32.1%), que afirmam que alguém na família participa nesse tipo de iniciativas (Quadro 13).

Quadro 13 - Distribuição da amostra de acordo com a participação de membros da família em atividades na paróquia ou em alguma entidade ligada à Igreja.

Participação em Atividades	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Sim</i>	25	32.1	21	24.4
<i>Não</i>	52	66.7	60	69.8
<i>Sem ligação à religião</i>	0	0	4	4.7
Total	77	98.7*	85	98.8

Tal como referimos no Capítulo 2 do enquadramento teórico deste estudo, os diferentes documentos produzidos pela Conferência Episcopal Portuguesa relativamente à relação entre a Educação Moral e Religiosa Católica e a Catequese apontam para uma relação de distinção e de complementaridade. Nesse sentido, era para nós importante perceber se os alunos inscritos e não inscritos em EMRC frequentavam ou não a catequese. Nos alunos inscritos, 52 (66.7%) responderam afirmativamente enquanto que 25 alunos (32.1%) afirmaram não frequentar. Quanto aos alunos não inscritos, 45 (52.3%) também frequentam a catequese (e este é um dado interessante e relevante, uma vez que nos permite concluir que a não frequência da EMRC não se deve, necessariamente, a questões religiosas, mas a outras que não caberão no âmbito deste estudo) e 41 alunos (47.7%) afirmam não frequentar (Quadro 14).

Quadro 14 - Distribuição da amostra de acordo com a frequência da Catequese

Frequência da Catequese	Inscritos		Não inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Sim</i>	52	66.7	45	52.3
<i>Não</i>	25	32.1	41	47.7
Total	77	98.7	86	100.0

Os dois quadros seguintes referem-se a questões colocadas apenas a alunos inscritos na disciplina³³. O primeiro deles (Quadro 15) questionava sobre quem tinha tido a iniciativa de inscrição na disciplina. Verificamos que 40 alunos (51.3%) afirmavam que foi por vontade própria. Estes dados permitem-nos concluir que estes alunos, à partida, reconhecerão a relevância da disciplina para a sua formação e terão uma relação de empatia com o professor, tal como sugerido pelos textos analisados. A este número, poderíamos ainda juntar o de 19 alunos (24.4%) que afirmam que a decisão foi partilhada entre eles e o pai ou a mãe. Nos restantes, 13 alunos (16.7%) afirmam que a decisão coube à mãe, 2 alunos (2.6%) à avó, 1 alunos (1.3%) ao encarregado de educação e 1 aluno (1.3%) afirma ainda que a sua inscrição se deveu à influência do diretor de turma. Apesar de poder parecer estranho surgir o diretor de turma como pessoa responsável pela inscrição do aluno, a verdade é que, num grande número de escolas, o diretor de turma ainda tem bastante influência sobre os pais no ato da matrícula, podendo exercer alguma influência no sentido da inscrição. Essa influência, na maior parte das vezes, será apenas a de informar os pais sobre as finalidades da disciplina. Porém, esse elemento já será suficiente para que os pais decidam de forma mais consciente. Além dos diretores de turma, também o professor titular de turma exerce semelhante papel nas matrículas do 1º ciclo do ensino básico e na matrícula do 5º ano. Porém, esse não é o nosso campo de trabalho no presente estudo.

Quadro 15 - Decisão de inscrição em EMRC

Decisão da Inscrição	N	%
<i>Mãe</i>	13	16.7
<i>Aluno</i>	40	51.3
<i>Avó</i>	2	2.6
<i>Diretor de turma</i>	1	1.3
<i>Encarregado de educação</i>	1	1.3
<i>Aluno e mãe/pai</i>	19	24.4
Total	76	97.4

Os alunos inscritos em EMRC foram ainda questionados sobre o que preferiam ter no horário, em vez da disciplina (Quadro 16). Uma larga maioria de alunos, 60 (76.9%) afirmou que tal não se aplicava. Isso significa que estão satisfeitos com a disciplina e que não a trocariam por outra. De facto, se somarmos o número de alunos que afirmaram estar inscritos

³³ Aos alunos não inscritos em EMRC foi-lhes perguntado se conheciam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outra confissão religiosa). Nessa sequência, 81 alunos (94.2%) afirmaram sim e 5 alunos (5.8%) disseram não.

por vontade própria (ver Quadro 15), com os que afirmaram que foi uma decisão conjunta deles com os pais, obtemos 59 alunos, um número muito próximo destes que selecionaram a opção “Não se aplica”. Já 12 alunos (15.4%) afirmam que preferiam ter esse tempo de aula livre e apenas 1 (1.3%) afirma que preferia ter uma disciplina comparativa das religiões.

Quadro 16 - O que o aluno preferia ter no horário

O que preferia ter no horário	N	%
<i>Não se aplica</i>	60	76.9
<i>Nada. Ter esta hora livre</i>	12	15.4
<i>Uma disciplina comparativa de Religiões.</i>	1	1.3
Total	73	93.6

Depois de caracterizada a amostra³⁴, passamos à descrição do instrumento que foi construído para recolha dos dados (ver anexos 1 e 2).

2. Instrumento

Ao iniciar este estudo, era nossa intenção procurar as razões que levam os alunos a efetuar ou não a sua inscrição em EMRC e a relacionar as suas respostas com o que pensavam sobre a disciplina e o perfil do professor. Antes de decidir o instrumento e a forma como seria aplicado, começámos por analisar os dados da literatura que nos iriam elucidar, procurando assim evitar um erro indicado por Moreira (2006), quando refere que

se, por um lado, a construção de sistemas de observação e medida dotados de qualidades adequadas é essencial ao avançar do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios claros. (pp. 19-20)

A literatura relacionada com disciplina reforça, como já vimos, o papel preponderante do professor e a necessidade de afirmar a relevância da disciplina no currículo nacional. Considerámos por isso natural procurar perceber, junto dos alunos, se a perspetiva deles acerca do Professor de Educação Moral e Religiosa Católica aponta, ou não, para um profissional de educação, com os mesmos direitos e deveres de um docente de qualquer outra disciplina. No mesmo sentido, também pretendíamos descortinar qual a perceção dos alunos em relação à relevância da disciplina no currículo escolar.

³⁴ O anexo 8 apresenta ainda outros quadros com descrição da amostra. Porém, considerámos que os dados aqui apresentados são os mais relevantes para o estudo em questão.

Para levar a cabo este desiderato, o investigador tem à sua disposição um vasto leque de técnicas de recolha de dados para posterior análise. Atendendo aos objetivos por nós definidos e à amostra que pretendíamos utilizar para desenvolver o nosso estudo, considerámos que a técnica mais adequada seria o questionário, constituído por questões sociodemográficas, questões fechadas e algumas perguntas de resposta aberta³⁵. As questões foram elaboradas tendo por base os textos da Conferência Episcopal Portuguesa e do Secretariado Nacional de Educação Cristã sobre a relação de distinção/complementaridade entre a disciplina de EMRC e a Catequese, o Perfil do Professor e a Relevância da disciplina no currículo Nacional. Procurámos, deste modo, seguir as indicações de Moreira (2006, pp. 20-21), quando afirma que “antes de partir para a construção de um questionário ou escala é essencial definir com clareza qual a característica que se pretende avaliar”. Se não soubermos qual o elemento sobre o qual pretendemos realizar a nossa pesquisa, não conseguiremos dar uma resposta credível ao problema de partida.

Desde o início que nos parecia pertinente comparar informação recolhida junto de alunos inscritos na disciplina, mas também comparar com os que não estão inscritos, no sentido de procurar recolher indícios que nos permitam compreender as razões pelas quais os alunos não se inscrevem, ou deixam de se inscrever em Educação Moral e Religiosa Católica. Assim, foi elaborado um questionário com 20 questões para ser aplicado a alunos inscritos em EMRC (Anexo 1) e outro com 19 questões destinado à aplicação a alunos não inscritos em EMRC (Anexo 2).

Para procurar compreender qual a perceção dos participantes em relação ao perfil do professor de EMRC e à relevância da disciplina no sistema de ensino, foi construída uma escala de resposta de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), composta por trinta e uma questões (divididas em duas subescalas, uma sobre o perfil do professor e outra sobre a relevância da disciplina), destinada tanto aos alunos inscritos (Questão 16), como aos alunos não inscritos (questão 17).

Relativamente às questões sociodemográficas, dividimos o questionário em Dados Pessoais (Sexo e Idade) e em Dados Familiares. Neste segundo grupo de questões pretendíamos verificar a composição do agregado familiar, a profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe e os dados referentes ao encarregado de educação (parentesco, idade, profissão e escolaridade). Apenas foi solicitada a idade do encarregado de educação porque,

³⁵ As questões de resposta aberta não serão objeto de tratamento nesta dissertação, mas sê-lo-ão em trabalhos futuros, visto conterem informações muito interessantes no âmbito desta temática.

de acordo com a legislação em vigor, a ele cabe a decisão de inscrição ou não do educando na disciplina de EMRC.

Num terceiro ponto, pretendíamos analisar a ligação entre a família e a paróquia de residência ou, eventualmente, a ligação daquela a movimentos religiosos diocesanos. A este terceiro grupo de questões chamamos dados pastorais da família. Neste mesmo grupo incluímos a questão sobre a frequência ou não da catequese por parte do aluno que, de acordo com a literatura específica atrás referida, que aponta para uma relação de distinção e complementaridade entre EMRC e Catequese, nos parece uma questão extremamente pertinente para o estudo em curso. Além da questão de resposta direta acerca da frequência da Catequese, decidimos incluir uma questão de resposta aberta sobre as razões da opção do aluno por essa disciplina, de modo a que os alunos tivessem a oportunidade de responder livremente, de acordo com o seu pensamento, sem qualquer tipo de constrangimento pela tipologia de respostas que pudesse vir a ser apresentada. O ponto seguinte do questionário refere-se à relação do participante com o Ensino Religioso Escolar. No caso dos alunos inscritos, considerámos relevante questionar de quem tinha sido a decisão de efetuar a matrícula em EMRC e, caso estivessem a frequentar contrariados, o que gostariam de ter naquele espaço do horário. Relativamente aos alunos não inscritos, foram inquiridos sobre o conhecimento que possuíam acerca da disciplina, se nela estiveram inscritos ao longo do seu percurso escolar ou noutra de Ensino Religioso Escolar e o que gostariam de ter no horário em vez dessa disciplina.

Por fim, questionámos os alunos inscritos sobre as razões da escolha da disciplina (escala de resposta Likert de 1 – discordo totalmente – a 5 – concordo totalmente – com 14 afirmações) e, em três questões de resposta aberta, pretendemos obter informações sobre os contributos da disciplina para o crescimento pessoal, para a solução de dúvidas surgidas noutras disciplinas e sobre os conteúdos que consideravam relevante ser trabalhados. Quanto ao questionário destinado a alunos não inscritos, procurou-se criar um paralelismo entre a questão 17 dos alunos inscritos (razões para a escolha da disciplina), questionando acerca das razões para não optar pela sua frequência (questão 18), acrescentando a possibilidade de, para além das hipóteses apresentadas, acrescentar outras num subponto de resposta aberta. A última questão interrogava os alunos sobre o que realmente fazem durante o tempo em que a aula decorre. Também aqui, além das hipóteses sugeridas, criamos igualmente um subponto em que o aluno poderia indicar outras ocupações.

Ao elaborar graficamente o questionário foram considerados alguns aspetos que promovessem o interesse dos participantes pela resposta aos itens, procurando gerir o

espaçamento entre perguntas de modo a que o seu conteúdo fosse facilmente legível. No caso dos itens contruídos de acordo com uma escala de Likert, foi utilizada uma alternância de cores que facilitasse a escolha da resposta correta, evitando respostas na linha errada. De um modo geral, foram tidas em consideração as afirmações de Moreira “não só para evitar problemas de legibilidade, mas também como forma de demonstrar cuidado na condução do estudo e consideração pelos participantes” (2006, p. 208).

Tal como o autor atrás referido, consideramos que, "embora os números não constituam a única forma possível de codificar os dados comportamentais, e muitos estudos em ciências humanas não os utilizem, revelam-se de particular utilidade, sobretudo pela facilidade com que dados codificados numericamente podem ser transformados e integrados" (Moreira J. M., *Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas*, 2006, p. 23). Nesse sentido, todos os dados recolhidos foram codificados numa base de dados estatística (SPSS) e toda a análise aqui apresentada se baseia nos cálculos realizados com recurso a este programa informático.

Atendendo ao facto de o questionário nunca ter sido validado, considerámos pertinente aplicar um estudo piloto, a um número reduzido de adolescentes da mesma faixa etária dos participantes da amostra final. O objetivo principal era o detetar potenciais obstáculos à total compreensão dos itens por parte dos respondentes. Nesse sentido, foram convidados a responder ao questionário cinco adolescentes que frequentavam e cinco adolescentes que não frequentavam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Este questionário foi aplicado em contexto social, a filhos de pessoas das relações pessoais do investigador, após a autorização dos respetivos encarregados de educação. No geral, o questionário foi facilmente compreendido pelos adolescentes. Verificámos apenas que dois adolescentes deixaram uma folha em branco, o que nos levou a reforçar nas instruções (Anexo 3) que o questionário era composto por quatro páginas e a considerar que o questionário deveria ser impresso em folha A3 (formato livro), para facilitar a leitura no momento de virar as páginas. Na questão sobre a profissão dos pais, um grande número de alunos identificou-os como funcionários públicos, o que dificultaria a codificação de acordo com o Índice de Profissões. Por essa razão, incluímos nas instruções a indicação de que, em caso de dúvida sobre a profissão do pai, deveriam descrever o seu trabalho. Ainda assim, verificou-se que a palavra “irrelevante” levantou algumas dúvidas pelo que, uma vez mais, no decurso da leitura das instruções, prevenimos os alunos que, caso alguma palavra lhes suscitasse dúvida, nos questionassem.

3. Procedimento

A partir do momento em que considerámos que os questionários estavam de acordo com o que se pretendia estudar e que o tema seria facilmente compreendido pelos alunos, demos início ao pedido das autorizações formais, no sentido de salvaguardar todos os procedimentos éticos inerentes ao desenvolvimento de uma investigação com menores, que implica ainda a entrada em escolas públicas. Em primeiro lugar, solicitámos autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (anexo 4) e à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo 5). A resposta da primeira organização referia que, atendendo ao facto de o questionário ser anónimo e não existir qualquer tratamento de dados pessoais, dispensava autorização. Relativamente à segunda organização, a resposta referia que o inquérito em meio escolar fora aprovado, uma vez que cumpria os requisitos de qualidade técnica e metodológica. Porém, foi ainda referido o seguinte:

“a) Uma vez que há um questionário específico para cada grupo de alunos: os que frequentam EMRC os que não frequentam EMRC, sugere-se que os vários itens da questão 14 sejam também adaptados ao grupo específico.

b) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir com menos de 18 anos.”

Quanto à alínea a), a questão 14 já previa um item para os alunos que não frequentavam a disciplina de EMRC. Relativamente à autorização aos encarregados de educação, tal também já estava previsto (ver anexo 7), tendo sido, no momento oportuno, solicitada a todas as famílias dos participantes no estudo.

Após a autorização destas entidades, solicitámos autorização aos diretores dos quatro Agrupamentos de Escolas participantes no estudo (Anexo 6), representantes das quatro Regiões Pastorais em que se encontrava dividida a Diocese de Coimbra em 2012 (Beira-Mar, Centro, Nordeste, Sul). Estas escolas foram seleccionadas de acordo com a disponibilidade dos professores de EMRC para colaborarem (nomeadamente, identificando os alunos que poderiam participar no estudo, enviando e recolhendo as autorizações dos Encarregados de Educação). Além disso, seria necessário que em cada uma das escolas houvesse um número mínimo de 18 alunos inscritos em EMRC ou não inscritos em EMRC, no 9º ano de escolaridade.

Obtidas todas as autorizações dos diretores de escola, os contactos seguintes foram realizados com os professores de EMRC que nelas lecionavam, no sentido de agendar a data para aplicação dos questionários. Nas escolas da zona Beira-Mar, Centro e Sul foi possível

agendar a aplicação dos questionários no mesmo dia a alunos inscritos e a alunos não inscritos. Quanto à escola da zona nordeste, foi necessária uma dupla deslocação, a mais de uma escola do agrupamento, para possibilitar a recolha do número mínimo considerado ideal para o estudo. Os questionários foram aplicados entre os dias 23 de março e 20 de abril de 2012, respeitando todos os aspetos éticos envolvidos.

Posteriormente, todos os questionários foram codificados e as informações neles contidas inseridas numa base de dados por nós elaborada para o efeito, recorrendo ao programa de estatística SPSS. Finalmente, foram realizados os cálculos que servem de base ao estudo aqui apresentado, os quais descreveremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

Com o presente capítulo pretendemos apresentar e discutir os dados obtidos através do questionário aplicado a alunos inscritos e não inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, nas quatro regiões pastorais da Diocese de Coimbra, no 9º ano de escolaridade de escolas da rede pública. Para a obtenção dos dados estatísticos foi utilizado o programa de análise computacional *SPSS 21* para *Windows*. O capítulo encontra-se dividido em quatro partes: (1) Indicadores de consistência interna do questionário; (2) Resultados relativos aos alunos inscritos em EMRC; (3) Resultados relativos aos alunos não inscritos em EMRC; e (4) Resultados relativos aos alunos inscritos e não inscritos em EMRC.

As possíveis variações, quer nas frequências, quer nas percentagens, observados nos quadros, devem-se a casos omissos, tendo nós optado por não proceder à sua substituição, mantendo os dados originais.

1. Indicadores de consistência interna do questionário.

Tal como referimos no capítulo anterior, do questionário aplicado aos alunos inscritos e aos alunos não inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica constava uma questão com escala de resposta de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Apresentamos no quadro 17 os indicadores de Alfa de Cronbach para o total dos itens e para as subescalas, tanto no total da amostra, como relativamente às amostras de alunos inscritos e não inscritos.

Quadro 17: Consistência interna do questionário e das subescalas, para a amostra total e para os subgrupos (alunos inscritos e alunos não inscritos)

Opinião sobre a disciplina e o professor	Alfa de Cronbach
Subescala disciplina (total da amostra) = 16 itens	0.819
Subescala disciplina (total da amostra) = 12 itens	0.839
Subescala disciplina (alunos inscritos) = 16 itens	0.475
Subescala disciplina (alunos inscritos) = 12 itens	0.691
Subescala disciplina (alunos não inscritos) = 16 itens	0.916
Subescala disciplina (alunos não inscritos) = 12 itens	0.895
Subescala professor (total da amostra) = 15 itens	0.624
Subescala professor (alunos inscritos) = 15 itens	0.664
Subescala professor (alunos não inscritos) = 15 itens	0.675
Total do questionário = 31 itens	0.814
Total do questionário = 27 itens	0.812
Total do questionário (alunos inscritos) = 31 itens	0.708
Total do questionário (alunos inscritos) = 27 itens	0.770
Total do questionário (alunos não inscritos) = 31 itens	0.881
Total do questionário (alunos não inscritos) = 27 itens	0.850

NOTA: os valores que apresentamos no quadro 17 a negrito dizem respeito às versões que serviram de base aos cálculos seguintes. Embora não sendo todos os valores de alfa plenamente satisfatórios, talvez devido ao tamanho das subamostras, acreditamos que, em geral, os valores encontrados são suficientemente fidedignos para se avançar com os cálculos.

Ao procedermos à análise da consistência interna da subescala disciplina (com 16 itens), nos alunos inscritos, verificamos que o valor era demasiado baixo (0.475), pelo que sentimos necessidade de eliminar algumas questões que faziam baixar esse valor, no sentido de aumentar a confiança nos resultados. Por essa razão, foram eliminados os itens 13, 16, 18 e 19, tendo o nível de consistência subido para 0.691, para um total de 12 itens, o que pode ser considerado um valor psicométrico aceitável. Procedeu-se da mesma forma para a amostra dos alunos não inscritos, tendo-se obtido um valor de 0.895. Já no que diz respeito ao total da amostra, e após a eliminação dos quatro itens referidos anteriormente, ele situou-se em 0.812 (27 itens). Relativamente à subescala professor, ela é composta por 15 itens, sendo a sua consistência interna de 0.664, para a amostra dos alunos inscritos e, no caso da amostra composta pelos alunos não inscritos, de 0.675.

2. Resultados relativos aos alunos inscritos em EMRC

Nos quadros seguintes iremos apresentar os dados obtidos nos questionários aplicados aos 78 alunos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

O primeiro quadro (Quadro 18) apresenta os dados obtidos por região pastoral, relativamente à perceção que os alunos têm acerca do perfil do professor de EMRC e acerca da relevância da disciplina para a formação dos alunos.

Quadro 18: Diferenças nos dados obtidos por regiões pastorais, relativamente à perceção do perfil do professor e da relevância da disciplina.

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Professor	<i>RP Beira Mar</i>	22	56.48	5.987	0.750	0.526
	<i>RP Centro</i>	20	56.27	4.606		
	<i>RP Nordeste</i>	19	58.22	6.047		
	<i>RP Sul</i>	17	55.82	3.729		
Disciplina	<i>RP Beira Mar</i>	22	40.56	5.472	0.384	0.765
	<i>RP Centro</i>	20	40.30	4.269		
	<i>RP Nordeste</i>	19	41.53	7.042		
	<i>RP Sul</i>	17	39.65	3.998		

Professor $F(3,74) = 0.750$; $p = 0.526$

Disciplina $F(3,74) = 0.384$; $p = 0.765$

Tal como pode ver-se no quadro 18 não existem diferenças na amostra de alunos inscritos, na subescala Professor, em função da Região Pastoral: $F(3,74) = 0.750$; $p = 0.526$. Do mesmo modo, também não se encontram diferenças na subescala Disciplina, em função da Região Pastoral: $F(3,74) = 0.384$; $p = 0.765$. De acordo com os dados da amostra, poderemos

concluir que a percepção existente acerca do Perfil do Professor de EMRC e da Relevância da Disciplina é semelhante nas quatro Regiões Pastorais.

Também nos parecia importante analisar a possível existência de diferenças entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino, relativamente ao perfil do professor e à relevância da disciplina (Quadro 19), considerando as 4 Regiões Pastorais em conjunto.

Quadro 19: Diferenças entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Professor	<i>Masculino</i>	36	56.67	6.720	0.004	0.948
	<i>Feminino</i>	42	56.74	3.554		
Disciplina	<i>Masculino</i>	36	40.73	5.996	0.096	0.757
	<i>Feminino</i>	42	40.36	4.674		

Professor F (1,76) = 0.004; p=0.948

Disciplina F (1,76) = 0.096; p=0.757

Tal como podemos aferir no quadro 19, não existem diferenças significativas entre sexos, no que diz respeito ao Perfil do Professor: F (1,76)=0.004; p=0.948, nem no que diz respeito à relevância da disciplina: F (1,76) = 0.096; p=0.757.

Pretendemos também verificar se a escolaridade dos pais e/ou encarregado de educação poderia estar de alguma forma relacionada com as opiniões dos alunos sobre os temas em estudo. Assim, nos quadros seguintes, serão apresentados os resultados obtidos relativamente aos totais das subescalas Perfil do Professor e Relevância da Disciplina, em função da escolaridade do pai (Quadro 20), da escolaridade da mãe (Quadro 22) e da escolaridade do Encarregado de Educação (Quadro 22).

Quadro 20: Diferenças entre a escolaridade do pai relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	P
Total Professor	<i>1º e 2º Ciclos</i>	24	56.04	5.507	0.625	0.538
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	36	57.42	5.596		
	<i>Ensino Superior</i>	18	56.17	3.988		
Total Disciplina	<i>1º e 2º Ciclos</i>	24	40.64	4.826	0.050	0.952
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	36	40.33	6.470		
	<i>Ensino Superior</i>	18	40.78	3.001		

Professor: F (2,75)=0.625; p=0.538

Disciplina: F (2,75)=0.050; p=0.952

Para que a variável escolaridade (do pai, da mãe e do/a encarregado/a de educação) pudesse entrar nas análises, os dados iniciais, descritos nos quadros 7, 8 e 9 do capítulo anterior, foram agrupados em três categorias apenas: 1º e 2º ciclo; 3º ciclo e secundário; ensino superior. A lógica de junção do 1º com o 2º ciclo deveu-se ao facto de sabermos, em função da idade dos participantes, que os seus pais e encarregados de educação tinham frequentado a escola quando a escolaridade obrigatória correspondia ao segundo ciclo.

Da análise do quadro 20 podemos concluir que não existem diferenças significativas na perceção que os alunos têm do perfil do professor [$F(2,75)=0.625$; $p=0.538$] e da relevância da disciplina [$F(2,75)=0.050$; $p=0.952$], em função do nível de escolaridade do progenitor do sexo masculino.

Quadro 21: Diferenças entre a escolaridade da mãe relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>1º e 2º Ciclos</i>	15	54.00	3.273	2.938	0.059
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	37	57.78	6.289		
	<i>Ensino Superior</i>	26	40.53	5.292		
Total Disciplina	<i>1º e 2º Ciclos</i>	15	41.47	4.224	0.483	0.619
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	37	39.95	6.645		
	<i>Ensino Superior</i>	26	40.81	3.406		

Professor: $F(2,75)=2.938$; $p=0.059$

Disciplina: $F(2,75)=0.483$; $p=0.619$

Da comparação entre os dados recolhidos na amostra de alunos inscritos, não resultam diferenças significativas quanto à perceção do perfil do professor nem da relevância da disciplina, em função da escolaridade da mãe (Quadro 21).

Quadro 22: Diferenças entre a escolaridade do encarregado de educação relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>1º e 2º Ciclos</i>	13	53.54	3.256	3.530	0.034
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	40	57.82	6.071		
	<i>Ensino Superior</i>	25	56.57	5.220		
Total Disciplina	<i>1º e 2º Ciclos</i>	13	41.31	4.423	0.215	0.807
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	40	40.21	6.480		
	<i>Ensino Superior</i>	25	40.64	5.292		

Professor: $F(2,75)=3.530$; $p=0.034$

Disciplina: $F(2,75)=0.215$; $p=0.807$

Relativamente à análise dos dados em função do nível de escolaridade do encarregado de educação, podemos concluir que existem diferenças significativas nos totais de professor em função da escolaridade do encarregado de educação [(F(2,75)=3.530; p=0.034)]. A utilização posterior do teste de comparações múltiplas de Tukey³⁶ permitiu concluir que essas diferenças ocorrem na comparação entre as respostas dos alunos cujos encarregados de educação concluíram o 1º ou 2º ciclo (\bar{x} =53.54) e os alunos cujos encarregados de educação concluíram o 3º ciclo ou secundário (\bar{x} =57.82), sendo que estes últimos tendem a concordar mais com as afirmações que equiparam o professor de EMRC a todos os outros. Quanto à relevância da disciplina, da comparação entre os grupos não resultaram diferenças significativas nessa variável.

Desde o início deste estudo que pretendíamos estabelecer eventuais ligações entre a frequência da catequese e da disciplina. De um modo geral, a literatura é unânime em distinguir a catequese da disciplina de EMRC, afirmando que não são ofertas alternativas, mas sim complementares (Conferência Episcopal Portuguesa, 2006) Porém, quando dialogamos com alunos e com as famílias (sobretudo na época das matrículas) é muito comum os pais justificarem a não inscrição na disciplina com o argumento de que o seu educando já frequenta a catequese. O quadro seguinte (Quadro 23) apresenta-nos os dados relativos à comparação efetuada nas respostas dos alunos inscritos, em função da frequência ou não da catequese.

Quadro 23: Diferenças entre a frequência o não da catequese relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>Frequenta Catequese</i>	52	57.10	5.342	0.461	0.499
	<i>Não Frequenta Catequese</i>	25	56.25	4.772		
Total Disciplina	<i>Frequenta Catequese</i>	52	40.43	5.541	0.195	0.660
	<i>Não Frequenta Catequese</i>	25	41.00	4.752		

Professor: F (1,75)=0.461; p=0.499
 Disciplina: F (1,75)=0.195; p=0.660

³⁶ Escolhemos este teste por ser o mais sensível para detetar diferenças entre os $\binom{k}{2}$ grupos. (Pestana & Gageiro, 1998, p. 208)

Da comparação entre as opiniões obtidas por alunos que frequentam e por alunos que não frequentam a catequese, não resultam diferenças significativas, tendo-se obtido respostas equivalentes sobre o perfil do professor e a relevância da disciplina por ambos os grupos de alunos em comparação.

Apresentamos de seguida (Quadro 24) a percentagem de respostas dadas pelos alunos, a cada uma das afirmações relacionadas com as razões de escolha da disciplina de EMRC. Aquando da construção do questionário, as afirmações foram elaboradas de acordo com aquela que é a nossa perceção de alguns fatores que, em muitos casos, influenciam a escolha da disciplina, ou até, da perceção que alguns colegas, em ambiente escolar, afirmam ser a razão da escolha.

Quadro 24: Tabela descritiva apresentando as percentagens de resposta no item das razões de escolha da disciplina.

Indica as razões da escolha de Educação Moral e Religiosa Católica.	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Estou a frequentar EMRC porque era o meu desejo.	6.9	9.0	29.5	35.9	19.2
Não queria frequentar, mas fui obrigado/a pelos meus pais.	54.5	23.4	11.7	5.2	5.2
O/A Professor/a de EMRC convenceu-me a frequentar a disciplina.	45.5	26.0	15.6	7.8	5.2
O/A Diretor/a de Turma influenciou o meu encarregado de educação a inscrever-me em EMRC.	64.1	87.2	7.7	3.8	1.3
Escolhi EMRC porque os meus amigos também escolheram.	23.1	25.6	29.5	19.2	.26
Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário.	47.4	37.2	9.0	6.4	0
Escolhi EMRC por influência de familiares.	34.6	30.8	15.4	16.7	2.6
Frequento EMRC porque o/a meu/minha irmão/ã também frequentou.	53.8	30.8	7.7	6.4	1.3
Frequento EMRC porque todos os alunos da minha turma frequentam.	53.8	26.9	11.5	6.4	1.3
Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades.	5.1	6.4	16.7	53.8	17.9
Escolhi EMRC pelas Visitas de Estudo realizadas.	14.1	23.1	24.4	16.7	21.8
A nota que obtive no final do ano foi irrelevante para a escolha da disciplina.	10.3	24.4	23.1	23.1	19.2
O preço dos manuais condiciona a escolha da disciplina.	47.4	24.4	23.1	5.1	0
Se não escolhesse, não tinha nada para fazer.	44.9	20.5	21.8	10.3	2.6

No que concerne à primeira afirmação, “Estou a frequentar EMRC porque era o meu desejo”, 35.9% concorda com a afirmação e 19.2% concorda totalmente. Estes números parecem reforçar a importância que os alunos atribuem à disciplina, e além disso estão em aparente sintonia com os dados do quadro 15 (capítulo 1 da parte empírica), em que uma grande percentagem afirma que frequenta EMRC por vontade própria.

Na segunda afirmação, “Não queria frequentar, mas fui obrigado/a pelos meus pais” a percentagem dos alunos que discordam totalmente é ainda maior (54.5%). Uma vez mais, estes dados estão em linha com o que tinha sido respondido no quadro 15. Continua a verificar-se alguma coerência entre as respostas dos alunos.

As duas questões seguintes relacionam-se com a possível influência direta dos professores nas escolhas. À afirmação “O/A professor/a de EMRC convenceu-me a frequentar a disciplina”, 45.5% respondeu que discordam totalmente e 26% respondeu que discordam. Perante este grau de discordância podemos interpretar de duas formas: ou o/a professor/a não tentou influenciar, ou a essa tentativa não seria necessária. A interpretação será semelhante para a outra afirmação, “O/A Diretor/A de turma influenciou o meu encarregado de educação a inscrever-me em EMRC”, embora a percentagem de discordância (87.2%) ou de discordância total (64.1%) sejam ainda maiores que na frase anterior.

Foram apresentadas, posteriormente, três afirmações que poderíamos considerar estarem ligadas a questões de relacionamento social: “Escolhi EMRC porque os meus amigos também escolheram” (23.1% discordam totalmente, 25.6% discordam, 29.5% não concorda nem discorda, 19.2% concordam e 2.6% concordam totalmente); “Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário” (47.4% discordam totalmente, 37.2% discordam, 9% não concorda nem discorda e 6.4% concordam); “Se não escolhesse, não tinha nada para fazer” (44.9% discordam totalmente, 20.5% discordam, 21.8% não concorda nem discorda, 10.3% concordam e 2.6% concordam totalmente). Da análise destes dados, somos levado a concluir que a escolha da maioria destes alunos não parece ser influenciada pelas decisões dos colegas. Porém, não podemos ignorar a percentagem de alunos que concorda ou que concorda totalmente, que a influência das relações interpessoais é importante para a escolha. Sabendo que a pressão dos pares nesta etapa de vida tende a ser importante nas escolhas (Sprinthall & Collins, 2011), pensamos que o desenvolvimento em sala de aula de atividades que fortaleçam o espírito de grupo, poderá ter um efeito positivo no momento de escolher a disciplina.

Do mesmo modo, a influência de familiares (“Escolhi EMRC por influência de familiares”) ou a frequência da disciplina por irmãos (“Frequento EMRC porque o/a meu/minha irmão/ã também frequentou”) não parece ser preponderante para os alunos

inquiridos. Os valores da primeira destas afirmações (34.6% discordam totalmente, 30.8% discordam, 15.4% não concorda nem discorda, 16.7% concordam e 2.6% concordam totalmente) são maioritariamente de discordância e esse valor é ainda maior na segunda afirmação: (53.8% discordam totalmente, 30.8% discordam, 7.7% não concorda nem discorda, 6.4% concordam e 1.3% concordam totalmente).

Surge, de seguida, um conjunto de fatores mais endógenos à disciplina. À primeira afirmação, “Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades”, 53.8% concorda e 17.9% concorda totalmente. Este será certamente um fator a ter em conta pelos docentes, uma vez que parece ser um fator preponderante para a escolha. Se, até ao momento, a escolha não esteve dependente de fatores exógenos (como a influência de professores, da família ou dos amigos), ela será certamente condicionada por fatores internos. Em numerosos encontros de formação de professores de EMRC, nomeadamente os que anualmente se realizam em Fátima com participantes de todo o país, é comum muitos docentes partilharem as visitas de estudo que realizam em diversos contextos educativos e pedagógicos, como sendo um fator de atração de alunos para a disciplina, dado o possível acréscimo de motivação intrínseca. Porém, essas atividades parecem ter menos influência na decisão do que à partida se poderia pensar. De facto, o valor somado dos alunos que discordam totalmente (14.1%) e que discordam (23.1%) é apenas ligeiramente inferior ao número de alunos que concorda (16.7%) e que concorda totalmente (21.8%), numa diferença de 37.2% para 38.5%, sendo que 24.4% não concorda nem discorda. Assim, por comparação direta e com os devidos cuidados que devemos ter, somos tentado a afirmar que as atividades desenvolvidas quotidianamente, em contexto de sala de aula e com maior proximidade dos alunos, serão mais preponderantes para a escolha da disciplina do que as atividades esporádicas nas quais, muitas vezes, nem todos os alunos conseguem participar. Ainda que possam ter algum peso na hora da decisão, estes dados parecem indicar que as visitas de estudo estarão menos relacionadas com a decisão, do que as demais atividades desenvolvidas.

Um outro elemento que provoca alguma dispersão nas respostas é o da influência da nota para a escolha. À afirmação “A nota que obtive no final do ano foi irrelevante para a escolha da disciplina”³⁷, 10.3% discordaram totalmente, 24.4% discordaram, 23.1% nem concordaram nem discordaram, 23.1% concordaram e 19.2% concordaram. A disciplina de EMRC é uma disciplina de frequência facultativa pelo que, de acordo com a legislação em vigor, a sua nota não é considerada para efeitos de avaliação. Seguindo esta linha de

³⁷ Atendendo às dificuldades que a palavra “Irrelevante” parece ter criado aos participantes, será necessário ter mais cuidado na interpretação dos dados obtidos à resposta a esta pergunta.

pensamento, muitos agrupamentos de escola optam por não a considerar nas análises estatísticas relativas ao sucesso e ao insucesso dos alunos. Por isso, e apesar da Conferência Episcopal Portuguesa afirmar que a disciplina se deve pautar pelo mesmo rigor e exigência das outras disciplinas, esta diferença que é criada quanto à avaliação coloca em causa essa pretensão³⁸.

Um último fator endógeno sobre o qual pretendemos auscultar a opinião dos alunos foi o do preço dos manuais³⁹: “O preço dos manuais condiciona a escolha da disciplina”, sobre o qual 47.4% discorda totalmente, 24.4% discorda, 23.1% não concorda nem discorda e 5.1% concorda. Assim, em nossa opinião, não nos parece que o preço dos manuais pudesse ser um fator relacionado com a escolha da disciplina⁴⁰.

No quadro seguinte (Quadro 25), é possível analisar a correlação entre o total da subescala Professor e da subescala Disciplina e o grau de concordância dos alunos inscritos com as razões para a inscrição na disciplina.

Quadro 25: Correlação entre o total da subescala professor e da subescala disciplina e o grau de concordância dos alunos Inscritos com as razões para a inscrição na disciplina.

Indica as razões da escolha de Educação Moral e Religiosa Católica.	Perfil do Professor	Relevância da Disciplina
Estou a frequentar EMRC porque era o meu desejo.	0.221	0.413**
Não queria frequentar, mas fui obrigado/a pelos meus pais.	0.009	-0.455**
O/A Professor/a de EMRC convenceu-me a frequentar a disciplina.	-0.110	-0.259*
O/A Diretor/a de Turma influenciou o meu encarregado de educação a inscrever-me em EMRC.	-0.022	-0.174
Escolhi EMRC porque os meus amigos também escolheram.	-0.184	-0.284*
Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário.	-0.239*	-0.238*
Escolhi EMRC por influência de familiares.	-0.033	-0.209
Frequento EMRC porque o/a meu/minha irmão/ã também frequentou.	-0.112	-0.091
Frequento EMRC porque todos os alunos da minha turma frequentam.	-0.117	-0.077
Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades.	0.316**	0.374**
Escolhi EMRC pelas Visitas de Estudo realizadas.	0.091	-0.133
A nota que obtive no final do ano foi irrelevante para a escolha da disciplina.	0.193	0.029
O preço dos manuais condiciona a escolha da disciplina.	-0.071	0.031
Se não escolhesse, não tinha nada para fazer.	-0.282*	-0.274*

Legenda: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

³⁸ A avaliação na disciplina de EMRC é um elemento interessante de análise, mas que, dado não se enquadrar no âmbito desta dissertação, não aprofundaremos e sugerimos que se possam realizar outros estudos exploratórios sobre o tema.

³⁹ No momento de recolha dos dados, o Manual de EMRC do 9º Ano tinha um custo unitário de 7€, o valor mais baixo de todos os manuais escolares, e ainda oferecia o caderno do aluno, que continha propostas de atividade sobre os conteúdos integrantes do Manual. Em 2014, na sequência da revisão do programa e da introdução das metas de aprendizagem, os manuais também foram revistos e, no caso do 9º ano, passou a custar 7,5€ e já não inclui caderno do aluno (nem está prevista a sua existência).

⁴⁰ Nos últimos anos, muitas Câmaras Municipais começaram a oferecer os manuais escolares aos alunos do primeiro ciclo. Porém, segundo alguns relatos que nos têm chegado, essa oferta não contempla os livros de EMRC que, mesmo sendo uma disciplina do currículo do 1º ciclo, ainda é esquecida em muitos contextos.

Tal como podemos observar na leitura do quadro 25, existem algumas correlações relevantes entre os totais das duas subescalas e o grau de concordância dos alunos inscritos, para a inscrição na disciplina. Na afirmação “Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades”, verificamos que quanto mais concordaram, melhor a percepção que exprimiram sobre o perfil do professor.

Relativamente às afirmações “Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário” e “Se não escolhesse, não tinha nada para fazer”, as respostas dos participantes permitem concluir que quanto menos concordaram com a afirmação, melhor a percepção sobre o perfil do professor, dadas as correlações negativas entre as variáveis.

Quanto às afirmações “Estou a frequentar EMRC porque era o meu desejo” e “Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades”, quanto mais concordaram com a afirmação, melhor a percepção sobre a relevância da disciplina.

Finalmente, no conjunto das cinco afirmações seguintes: “Não queria frequentar, mas fui obrigado/a pelos meus pais”, “O/A Professor/a de EMRC convenceu-me a frequentar a disciplina”, “Escolhi EMRC porque os meus amigos também escolheram”, “Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário” e “Se não escolhesse, não tinha nada para fazer”, é possível constatar que quanto menos concordaram com a afirmação, melhor a percepção sobre a relevância da disciplina. Estes resultados levantam a possibilidade de o adolescente ter escolhido a disciplina por vontade própria sem a influência de outros (nomeadamente as três primeiras), o que parece mostrar-nos a relevância atribuída à disciplina.

Vista deste modo, a disciplina de EMRC não parece ser uma forma de escapar à possibilidade de ficar sozinho durante o tempo em que aula decorre. Será necessário atender, no entanto, a que a amostra faz parte de escolas com elevadas percentagens de frequência da disciplina.

Todas estas análises nos remetem para a vontade intrínseca manifestada pelo adolescente em frequentar a aula, também, entre outros fatores pela relevância atribuída à disciplina.

Quanto às opiniões emitidas sobre o perfil do professor, as respostas dos alunos inscritos também nos mostram que quanto mais tenderam a valorizar a figura do professor de EMRC, menos concordaram com a afirmação como : “Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário”; “se não escolhesse EMRC não tinha nada para fazer”. Ainda neste ..., quanto mais os alunos concordaram com o item “escolhi EMRC porque gosto muito das

atividades”, mais se inclinaram a dar respostas favoráveis quer ao perfil do professor, quer à relevância da disciplina (ver quadro 25).

3. Resultados relativos aos alunos não inscritos em EMRC

Serão abordados neste ponto do capítulo os resultados obtidos nos questionários aplicados aos 86 alunos não inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

No primeiro destes quadros (Quadro 26) pretendemos identificar a relação do aluno com a disciplina, nomeadamente se já a tinha frequentado.

Quadro 26: Relação com a disciplina no passado escolar

Relação com a disciplina	N	%
<i>Nunca esteve inscrito</i>	21	24.4
<i>5º Ano</i>	13	15.1
<i>6º Ano</i>	17	19.8
<i>7º Ano</i>	20	23.3
<i>8º Ano</i>	13	15.1
<i>9º Ano</i>	1	1.2
<i>Outra Confissão</i>	1	1.2
Total	86	100.0

Dos 86 alunos que responderam, verificamos que apenas 21 (24.4%) nunca frequentaram a disciplina e 1 (1.2%) frequentou Educação Moral e Religiosa de Outra Confissão Religiosa. Isto significa que 64 (74.4%) alunos que agora não estão inscritos já tiveram contacto direto com a disciplina.

Quadro 27: Correlação entre o último ano de escolaridade em que os alunos estiveram inscritos em EMRC e os totais da subescala do perfil do professor e da relevância da disciplina.

	Total Professor	Total Disciplina	Ano Escolaridade
<i>Total Professor</i>	-	-	-
<i>Total Disciplina</i>	0.300*	-	-
<i>Ano Escolaridade</i>	0.253*	0.368*	-

* $p < 0,05$

De acordo com as correlações positivas observadas no quadro 27 podemos afirmar que, na nossa amostra de alunos não inscritos, quanto mais tarde no percurso escolar frequentarem a disciplina de EMRC, melhor percecionam o perfil do professor e a relevância

da disciplina. Além disso, como seria de esperar, existe uma correlação também positiva entre as opiniões sobre EMRC e a valorização do professor. A maior concordância com a relevância da disciplina nos mais velhos pode ficar a dever-se à maior maturidade intelectual dos alunos do 3º ciclo, em relação aos mais novos, o que lhe permite pensar sobre a disciplina de uma forma mais complexa, ainda que não a frequentem.

Ao verificarmos que um elevado número de alunos já tinha frequentado a disciplina de EMRC, considerámos que seria importante analisar as diferenças entre quem nunca tinha frequentado a disciplina e quem já o tinha feito (Quadro 28).

Para tal, agrupámos o aluno que já tinha frequentado a disciplina de outra confissão religiosa com os que nunca tinham frequentado e, relativamente aos restantes, agrupámos por ciclos de ensino. Optámos por esta situação para viabilizar as comparações uma vez que, na prática, este aluno nunca frequentou a disciplina de EMRC.

Quadro 28: Diferenças entre a frequência da disciplina relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>Nunca frequentou</i>	22	54.5567	6.12456	2.689	0.074
	<i>Frequência no 2º Ciclo</i>	30	54.7000	6.88401		
	<i>Frequência no 3º Ciclo</i>	34	57.7564	5.29343		
Total Disciplina	<i>Nunca frequentou</i>	22	41.7645	11.78719	10.702	0.000
	<i>Frequência no 2º Ciclo</i>	30	46.7461	10.82933		
	<i>Frequência no 3º Ciclo</i>	34	54.6478	9.35796		

Professor: F (2,83)=2.689; p=0.074
 Disciplina: F (2,83)=10.702; p<0.000

Da análise dos resultados apresentados no quadro 28, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os grupos quanto às opiniões emitidas em relação ao perfil do professor, em função da relação do aluno com a disciplina. O mesmo não acontece relativamente às respostas relativas à relevância reconhecida à disciplina. A utilização posterior do teste de comparações múltiplas de Tukey permitiu-nos identificar, quanto à relevância da disciplina, diferenças significativas entre os alunos que nunca a frequentaram ($\bar{x} = 41.76$) com os que frequentaram no terceiro ciclo ($\bar{x} = 54.65$) e existem também diferenças entre os que frequentaram no segundo ciclo ($\bar{x} = 46.75$) com os que frequentaram no terceiro ciclo ($\bar{x} = 54.65$). Em ambos os casos, os alunos que frequentaram a disciplina no

terceiro ciclo tendem a concordar mais com as afirmações relativas à relevância da disciplina. Em nossa opinião, poder-se-á ficar a dever ao facto de conhecerem melhor a disciplina do que quem nunca frequentou e, por outro lado, terem um conhecimento mais recente do que os que a frequentaram apenas no segundo ciclo.

No intuito de perceber se a opção de não frequência se prendia com a vontade de terem outra disciplina no currículo, questionámos os alunos sobre o que eles gostariam de ter no horário (Quadro 29).

Quadro 29: O que o aluno gostaria de ter no horário

Horário	N	%
<i>Nada. Ter esta hora livre</i>	75	87.2
<i>Outra disciplina</i>	3	3.5
<i>Uma disciplina comparativa de religiões.</i>	2	2.3
<i>Outra</i>	6	7.0
Total	86	100.0

A grande maioria dos participantes que não estão inscritos em EMRC, 75 (87.2%), escolheu a hipótese “Nada. Ter esta hora livre”. Relativamente aos restantes, 3 (3.5%) afirmam que gostariam de ter outra disciplina, 2 (2.3%) asseveraram que preferiam ter uma disciplina de história comparativa das religiões e 6 (7%) declaram que preferiam ter outra disciplina.

A quarta hipótese de resposta nesta questão deixava em aberto a possibilidade de o aluno apresentar uma outra atividade que considerasse interessante e pertinente para ocupar o seu horário. Cinco alunos indicaram que gostariam de ter mais uma hora de Educação Física, um aluno apontou uma “disciplina relacionada com Música”, um aluno assinalou uma disciplina de Cozinha e um aluno indicou uma disciplina de Escrita Criativa. Pela tipologia de respostas, parece-nos que a maior parte dos alunos acabou por apontar uma disciplina tradicional, que poderia ocupar o horário de Educação Moral e Religiosa Católica.

No quadro 30 apresentamos as diferenças nos dados obtidos por regiões pastorais, relativamente à perceção do perfil do professor e da relevância da disciplina, segundo as respostas dadas pelos alunos não inscritos.

Quadro 30: Diferenças nos dados obtidos por regiões pastorais, relativamente à percepção do perfil do professor e da relevância da disciplina. (análise da variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>RP Beira Mar</i>	20	57.0359	6.01359	4.079	0.009
	<i>RP Centro</i>	18	53.3889	6.38140		
	<i>RP Nordeste</i>	21	53.5832	5.31923		
	<i>RP Sul</i>	27	58.4444	5.93123		
Total Disciplina	<i>RP Beira Mar</i>	20	56.8080	10.80696	6.208	0.001
	<i>RP Centro</i>	18	43.2365	11.68657		
	<i>RP Nordeste</i>	21	44.9729	12.07443		
	<i>RP Sul</i>	27	48.9029	8.73209		

Professor $F(3,82) = 4.079$; $p = 0.009$

Disciplina $F(3,82) = 6.208$; $p = 0.001$

Tal como podemos observar, há diferenças na amostra dos alunos não inscritos, na subescala professor em função da região pastoral: $F(3,82) = 4.079$; $p = 0.009$. A utilização posterior do teste de comparações múltiplas de Tukey permitiu-nos verificar entre as quatro regiões pastorais apenas há diferenças entre a Região Sul e as regiões Centro e Nordeste. Com efeito, os alunos da região Sul ($\bar{x} = 58.44$) tendem a concordar mais com as afirmações sobre o perfil professor de EMRC do que os da região Centro ($\bar{x} = 53.39$) e os da região Nordeste ($\bar{x} = 53.58$).

Podemos ainda verificar que existem diferenças na mesma amostra, na subescala disciplina em função da região pastoral: $F(3,82) = 6.208$; $p = 0.001$. Após a utilização do teste de Tukey verificamos que, entre as quatro regiões pastorais, existem diferenças entre a região Beira-Mar e as regiões Centro e Nordeste. Assim, os alunos da Região Beira-Mar ($\bar{x} = 56.81$) tendem a concordar mais com as afirmações sobre a relevância da disciplina do que os da Região Centro ($\bar{x} = 43.24$) e os da Região Nordeste ($\bar{x} = 44.97$).

Seguidamente, procederemos à apresentação dos resultados da diferença entre sexos, relativamente aos totais das subescalas Perfil do Professor e Relevância da Disciplina (Quadro 31).

Da análise dos dados do quadro 31 podemos concluir que não existem diferenças significativas entre sexos, quando comparamos as suas opiniões relativamente ao perfil do professor e à relevância da disciplina.

Quadro 31: Diferenças entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>Masculino</i>	53	55.580	7.003	0.302	0.584
	<i>Feminino</i>	33	56.341	4.759		
Total Disciplina	<i>Masculino</i>	53	47.990	12.332	0.369	0.545
	<i>Feminino</i>	33	49.569	10.642		

Professor F (1,84) = 0.302; p= 0.584
 Disciplina F (1,84) = 0.369; p= 0.545

Apresentamos de seguida os quadros 32, 33 e 34, que contemplam, respetivamente, as diferenças entre a escolaridade do pai, da mãe, e do encarregado de educação, relativamente aos totais das subescalas perfil do professor relevância da disciplina. Também neste caso a distribuição inicial dos dados da variável escolaridade dos três grupos sofreu uma reorganização lógica, de modo a possibilitar a comparação estatística.

Quadro 32: Diferenças totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina associadas à escolaridade do pai (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	1º e 2º Ciclos	34	54.382	5.763	1.792	0.173
	3º Ciclo e Secundário	30	57.365	6.602		
	Ensino Superior	17	55.824	6.738		
Total Disciplina	1º e 2º Ciclos	34	47.794	11.005	3.302	0.042
	3º Ciclo e Secundário	30	52.534	11.232		
	Ensino Superior	17	43.765	13.165		

Professor: F (2,78)=1.792; p=0.173
 Disciplina: F (2,78)=3.302; p=0.042

Ao analisarmos os dados do quadro 32 verificamos que, quanto à subescala relativa ao professor, não existem diferenças significativas nas respostas dos três grupos. Quanto à subescala relativa à relevância da disciplina, existem diferenças nas respostas dos alunos, em função da escolaridade do progenitor do sexo masculino. Os alunos cujos pais têm habilitações de nível superior concordam menos com as afirmações relativas à relevância da disciplina ($\bar{x}=43.77$) do que os que os que têm pais com habilitações literárias de 3º ciclo ou secundário ($\bar{x}=52.53$), de acordo com o teste posthoc utilizado. Não se encontraram diferenças entre os que têm o ensino superior e os que têm o 1º e 2º ciclos.

Quadro 33: Diferenças totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina associadas à escolaridade da mãe (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>1º e 2º Ciclos</i>	24	53.542	5.429	2.491	0.089
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	39	56.204	6.133		
	<i>Ensino Superior</i>	21	57.476	6.867		
Total Disciplina	<i>1º e 2º Ciclos</i>	24	48.810	11.204	0.711	0.494
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	39	49.797	12.053		
	<i>Ensino Superior</i>	21	45.991	12.085		

Professor: $F(2,81)=2.91$; $p=0.089$

Disciplina: $F(2,81)=0.711$; $p=0.494$

Da análise dos dados do quadro 33 concluímos que não existem diferenças de percepção do acerca do perfil do professor [$F(2,81)=2.492$; $p=0.089$] nem da relevância da disciplina [$F(2,81)=0.711$; $p=0.494$], em função do nível de escolaridade da mãe.

Quadro 34: Diferenças totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina associadas à escolaridade do encarregado de educação (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>1º e 2º Ciclos</i>	27	53.815	5.871	2.291	0.108
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	38	56.446	5.851		
	<i>Ensino Superior</i>	20	57.400	7.037		
Total Disciplina	<i>1º e 2º Ciclos</i>	27	48.202	12.661	1.338	0.255
	<i>3º Ciclo e Secundário</i>	38	50.582	10.778		
	<i>Ensino Superior</i>	20	45.241	11.994		

Professor: $F(2,82)=2.291$; $p=0.108$

Disciplina: $F(2,82)=1.338$; $p=0.255$

Da análise dos dados do quadro 34 concluímos que não existem diferenças de percepção do acerca do perfil do professor [$F(2,82)=2.291$; $p=0.108$] nem da relevância da disciplina [$F(2,82)=1.338$; $p=0.255$], em função do nível de escolaridade do encarregado de educação.

Procederemos agora à análise dos dados sobre as diferenças entre os totais das subescalas do perfil do professor e da relevância da disciplina associados ou não à frequência da catequese por parte dos alunos (Quadro 35).

Quadro 35: Diferenças entre os totais das subescalas do perfil do professor e da relevância da disciplina associados ou não à frequência da catequese por parte dos alunos (análise de variância a um critério).

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	Frequenta Catequese	45	57.505	5.191	6.968	0.010
	Não Frequenta Catequese	41	54.072	6.779		
Total Disciplina	Frequenta Catequese	45	52.142	10.151	9.591	0.003
	Não Frequenta Catequese	41	44.703	12.106		

Professor: $F(1,84)=6.968$; $p=0.010$
 Disciplina: $F(1,84)=9.591$; $p=0.003$

Da análise dos dados do quadro 35, é possível concluir que existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam a catequese e os alunos que não frequentam a catequese, relativamente à percepção do perfil do professor [$F(1,84)=6.968$; $p=0.010$] e em relação à relevância reconhecida à disciplina [$F(1,84)=9.591$; $p=0.003$], sendo que em ambos os casos os alunos que frequentam a catequese têm uma opinião mais positiva em relação ao perfil do professor e em relação à relevância da disciplina. É nosso entendimento que os alunos que frequentam a catequese terão uma ideia diferente sobre o ensino religioso que se concretiza na escola, porque têm forma de comparar com a educação religiosa recebida na paróquia, compreendendo mais facilmente que EMRC e Catequese são duas realidades diferentes e complementares. Os demais alunos, ao não frequentarem a Catequese, nem a aula de Educação Moral e Religiosa Católica terão um desconhecimento maior sobre as finalidades da disciplina, e talvez por isso tenham obtido resultados mais baixos em ambas as subescalas.

Quanto ao quadro 36, ele apresenta as diferenças entre os totais das duas subescalas em estudo, associadas à estrutura familiar dos alunos.

Quadro 36: Diferenças entre os totais das subescalas perfil do professor e relevância da disciplina em função da estrutura familiar dos alunos (análise de variância a um critério)

		n	Média	Desvio padrão	F	p
Total Professor	<i>Família nuclear</i>	116	56.228	5.5	0.000	0.984
	<i>Outras Configurações familiares</i>	47	56.248	6.224		
Total Disciplina	<i>Família nuclear</i>	116	38.244	7.407	0.136	0.713
	<i>Outras Configurações familiares</i>	47	38.728	8.063		

Professor: $F(1,161)=0.000$; $p=0.984$
 Disciplina: $F(1,161)=0.136$; $p=0.713$

Da análise comparativa entre as opiniões de alunos que vivem numa estrutura familiar composta por uma família nuclear e as opiniões dos alunos que vivem em estruturas familiares com outras configurações, verificamos que não existem diferenças significativas quanto à percepção sobre o perfil do professor de EMRC ($F(1,161)=0.000$; $p=0.984$), nem quanto à relevância da disciplina ($F(1,161)=0.136$; $p=0.713$).

Num primeiro momento, esta análise foi efetuada entre as opiniões de alunos que viviam numa família nuclear, numa família alargada, numa família monoparental, numa família reconstruída ou em outras configurações familiares, não se tendo encontrado diferenças significativas. Porém, atendendo a que o número de famílias com configuração diferente de família alargada era diminuto, o que aumentava a dispersão dos dados, optámos por reconfigurar os dados em “Família nuclear”, “Família monoparental” e “Outras configurações”. Novamente, verificámos que não existiam diferenças de opinião em relação às duas subescalas em estudo. Finalmente, no sentido de aproximar os números da amostra para que os resultados das comparações fossem mais fidedignos, efetuámos a última reconfiguração de que resultou a análise acima apresentada. No entanto, temos consciência de que a comparação é pouco credível dado o tamanho muito desigual dos dois grupos em comparação, pelo que a variável estrutura familiar não foi devidamente analisada no nosso estudo dadas as características da amostra. Recomenda-se, por isso, a sua exploração em estudos posteriores, tendo em vista tentar saber se está relacionada com a decisão dos alunos se inscreverem na disciplina.

Assim, somos levado a concluir que, entre os participantes neste estudo, a configuração familiar não parece estar associada à percepção que os alunos têm do perfil do professor de EMRC nem da relevância da disciplina.

Os alunos não inscritos na disciplina de EMRC foram questionados acerca das razões que os levam a não optar pela disciplina, estando as suas respostas plasmadas no quadro 37.

Da análise das respostas dos participantes, sobressai imediatamente a questão 18.1 (“Tenho mais uma hora livre.”), uma vez que, do somatório das respostas que concordam ou concordam totalmente, obtemos um valor percentual bastante elevado (83.5%). Tal como é do conhecimento público, as tendências das políticas de gestão apontam para a ocupação plena dos tempos escolares. Desse modo, os momentos para socialização em espaço escolar são bastante reduzidos.

Quadro 37: Tabela descritiva apresentando as percentagens das razões de não opção pela disciplina de EMRC.

18. Indica as razões que te levam a não optar pela disciplina de EMRC:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
18.1. Tenho mais uma hora livre.	0	1.2	15.3	32.9	50.6
18.2. Não aprecio o/a professor/a.	24.4	22.1	41.9	4.7	7
18.3. Não gosto dos conteúdos da disciplina.	7	12.8	34.9	24.4	20.9
18.4. Não me ajuda a crescer.	7	29.1	32.6	16.3	15.1
18.5. Não gosto de assuntos sobre religião.	12.8	30.2	19.8	22.1	15.1
18.6. Já frequento a catequese.	23.3	12.8	12.8	19.8	31.4
18.7. É igual à catequese.	9.4	15.3	36.5	24.7	14.1
18.8. Os meus pais não autorizam.	52.3	19.8	18.6	5.8	3.5
18.9. Não é importante para a minha formação.	7	11.6	34.9	24.4	22.1
18.10. A disciplina estraga-me o horário.	12.8	8.1	27.9	22.1	29.1
18.11. A minha família não acredita na existência de um Deus.	58.1	22.1	17.4	1.2	1.2
18.12. A minha família não se interessa pelas questões relacionadas com a existência de um Deus.	47.7	24.4	17.4	8.1	2.3
18.13. Sou praticante de outra religião.	72.1	11.6	7	4.7	4.7
18.14. Preciso deste tempo para estudar.	14.1	12.4	25.9	28.2	18.2

Quando uma disciplina curricular é apresentada como facultativa, sem ter nenhuma outra como alternativa, os adolescentes poderão ser tentados a evitar a inscrição, de forma a ter mais um tempo livre no horário. Se cruzarmos esta informação, com as respostas à questão 18.10 (“A disciplina estraga-me o horário”), verificamos que a percentagem de concordância é bastante elevada (22.1% concordam, 29.1% concordam totalmente). Também a afirmação 18.14 (“Preciso deste tempo para estudar”) aponta a questão da gestão do tempo como fundamental para a decisão, uma vez que 18.2% afirmam concordar totalmente, 28.2% concordam e apenas 14.1% e 12.4% discordam totalmente ou discordam, respetivamente. 25.9% não concordam nem discordam. De acordo com a nossa experiência de docência da disciplina, o facto de esta ser colocada, em algumas escolas, nas tardes livres dos alunos ou como última aula do dia, pode tornar-se um fator dissuasor da inscrição, uma vez que condiciona a gestão, não apenas dos tempos livres, mas também de atividades extracurriculares, como sejam o desporto, a música ou, em muitas situações, as explicações de

disciplinas a que têm mais dificuldades e que, decorrendo fora da escola, não são adaptadas ao horário dos alunos.

Quanto à imagem que os alunos têm do professor (questão 18.2 “Não aprecio o/a professor/a”), apenas 5.4% responderam que concordam ou que concordam totalmente que foi um fator de decisão. O mesmo não poderemos afirmar quanto aos conteúdos da disciplina, visto que 45.3% afirmam concordar ou concordar totalmente com a afirmação 18.3 “Não gosto dos conteúdos da disciplina” (34.9% não concordam nem discordam). Já 46.5% dos alunos concordam ou concordam totalmente com a afirmação 18.9 “Não é importante para a minha formação”, contra apenas 7% (Discordo totalmente) e 11.6% (Concordo). Consideramos, por isso, normal que exista uma correlação negativa (Quadro 39) entre esta questão e a soma dos totais da disciplina. Já na questão 18.4, a percentagem de alunos que discorda (7%) ou discorda totalmente (29.1%) da afirmação “Não me ajuda a crescer” (18.4) é superior ao do número de alunos que concorda (16.3%) e concorda totalmente (15.1%).

Um elevado número de alunos também aponta a frequência da catequese como razão para não optar pela inscrição na disciplina. Com efeito, 19.8% concordam que essa é uma das razões e 31.4% concordam totalmente. Se mais de metade concordam com a afirmação anterior, esse total desce para 38.8% (somatório de alunos que concordam ou concordam totalmente) relativamente à afirmação “É igual à catequese”. Curioso é o facto de também descerem nesta resposta o número de alunos que discordam ou discordam totalmente, levando a um grande aumento dos que não concordam nem discordam (passou de 12.8% na questão 18.6, para 36.5% na questão 18.7). Em nossa opinião, estes dados parecem encerrar em si uma certa contradição. Seria de esperar que quem afirma que não frequenta EMRC por já frequentar a catequese considerasse que eram duas atividades alternativas e semelhantes. Porém, da leitura destes dados, parece-nos que consideram as atividades como alternativas entre si, mas não semelhantes.

Era também para nós importante perceber se, de acordo com a letra da lei, as razões de não opção pela frequência da disciplina estariam relacionadas com uma real opção dos pais. Porém, à afirmação 18.8 “Os meus pais não autorizam”, 52.3% discordam totalmente, 19.8% discordam, 18.6% não concordam nem discordam, sendo que apenas 5.8% e 3.5% concordam ou concordam totalmente, respetivamente.

As razões para a não opção pela disciplina também não parecem estar relacionadas com questões de ateísmo, agnosticismo ou com o facto de serem praticantes de outra religião, como podemos constatar nas respostas às afirmações 18.11 (“A minha família não acredita na

existência de um Deus”), 18.12 (“A minha família não se interessa pelas questões relacionadas com a existência de um Deus”) e 18.13 (“Sou praticante de outra religião”).

Após a tentativa de identificar as razões para que os alunos não se inscrevessem, sentíamos que era importante tentar perceber o que é que os alunos fazem durante o período da aula de EMRC (Quadro 38).

Quadro 38: Tabela descritiva apresentando as percentagens de resposta à pergunta sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos no tempo letivo correspondente à aula de EMRC.

19. O que fazes no tempo em que os teus colegas estão na aula de EMRC:	Nunca	Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre
19.1. Estou na Biblioteca a estudar.	72.1	23.3	4.7	0
19.2. Estou a jogar no computador.	53.5	31.4	12.8	2.3
19.3. Estou entretido/a com o telemóvel.	26.7	31.4	30.2	11.6
19.4. Vou à internet.	33.7	30.2	27.9	8.1
19.5. Jogo futebol/outro desporto.	29.1	31.4	22.1	17.4
19.6. Fico no bar dos alunos a conversar.	17.4	40.7	26.7	15.1
19.7. Fico sozinho/a a passear pela escola.	73.3	18.6	8.1	0
19.8. Fico a namorar.	56	19	8.3	16.7
19.9. Passeio na escola com outros colegas que não estão inscritos em EMRC.	5.6	26.4	36.1	31.9

Da análise do quadro 38 encontramos alguns dados curiosos. Desde logo, na afirmação 19.1, 72.1% dos alunos indicam que nunca passam esse tempo a estudar na biblioteca. Com um valor semelhante, os alunos indicam também que nunca ficam a passear sozinhos pela escola (73.3%). Do lado oposto, as atividades que parecem reunir maior interesse por parte dos participantes são a socialização com outros colegas (19.9 “Passeio na escola com outros colegas que não estão inscritos em EMRC”), com 31.9% a afirmar ser essa a atividade que desenvolvem sempre, 36.1% muitas vezes, 26.4% algumas vezes e apenas 5.6% nunca desenvolvem essa atividade. De seguida encontramos uma outra atividade social, 19.6 “Fico no bar dos alunos a conversar”, com 15.1% a responderem sempre, 26.7% muitas vezes, 40.7% algumas vezes e 17.4% que afirmam nunca. Fechando o pódio das atividades mais escolhidas, encontramos a 19.3 “Fico entretido/a com o telemóvel”, em que 11.6%

responderam que é essa a atividade que desenvolvem sempre, 30.2% muitas vezes, 31.4% algumas vezes e 26.7% nunca⁴¹. Só após estas atividades surge o futebol ou outros desportos (19.5 “Jogo futebol/outro desporto”) com 17.4% a afirmar que praticam sempre desporto durante a aula de EMRC, 22.1% muitas vezes, 31.4% às vezes e 29.1% nunca⁴².

Após a análise destes dados importa proceder à correlação entre as razões para a não inscrição na disciplina e as atividades desenvolvidas no período correspondente ao tempo da aula de EMRC (Quadro 39).

Das correlações significativas entre as respostas às afirmações sobre as razões que levaram a não optar pela frequência da disciplina (Questão 18) destaca-se o facto de o maior número de correlações acontecer com a resposta 18.1 (“Tenho mais uma hora livre”). De facto, apenas não existe correção positiva significativa com as afirmações relativas à catequese (18.6 e 18.7), a questão 18.11, sobre a crença da família num Deus, a questão 18.13 sobre a prática de outra religião e 18.14 sobre a necessidade desse tempo para estudar. De um modo geral, verificam-se correlações significativas positivas entre afirmações como a vontade de ter mais uma hora livre com a afirmação de que não gosta do professor nem dos conteúdos da disciplina, esta não ajuda a crescer nem é importante para a formação, nem se interessa por conteúdos de religião.

As afirmações que estão relacionadas com a catequese (18.6 “Já frequento a catequese” e 18.7 “É igual à catequese”), apenas estabelecem correlações significativas positivas entre si e com mais nenhuma outra afirmação, resultado que era expectável.

Consideramos ainda bastante interessante a correlação positiva entre a afirmação 18.14 (“Preciso deste tempo para estudar”), com a afirmação 18.10 (“A disciplina estraga-me o horário”). Existe ainda uma correção positiva entre a primeira e a afirmação 18.8 (“Os meus pais não autorizam”) e 18.9 (“Não é importante”). Tal como já detetámos várias vezes ao longo deste estudo, a gestão do tempo parece ser um fator importante para os alunos, seja para momentos de socialização, seja para estudo. Porém, se analisarmos as respostas à afirmação 18.4 (“Preciso deste tempo para estudar”) e as atividades desenvolvidas durante o tempo da aula de EMRC (Questão 19), verificamos que existe uma correlação significativa com a afirmação 19.5 (“Jogo futebol/outro desporto”), o que indicia uma certa contradição entre as razões apontadas e a atividade efetivamente realizada. Não consideramos este resultado

⁴¹ A propósito da questão 19.3, será importante salientar que, aquando da aplicação do questionário, ainda não se verificava a universalização do uso de *smartphones* que é agora mais comum na escola.

⁴² Após a análise dos dados acreditamos que teria sido interessante ter incluído mais duas afirmações. Por um lado, “Vou para casa mais cedo” e por outro “Vou frequentar explicações privadas”.

estranho uma vez que assistimos muitas vezes, durante o ato da matrícula, ao uso deste argumento por parte dos alunos, para convencerem o encarregado de educação a não efetuar a matrícula na disciplina. Este argumento é ainda mais utilizado na passagem do 9º ano para o ensino secundário, uma vez que a disciplina passa a ter 90 minutos.

Para além das correlações significativas anteriores, são ainda de destacar as correlações positivas entre a afirmação 18.1 (“Tenho mais uma hora livre”) e as afirmações 19.2 (“Estou a jogar computador”), 19.4 (“Vou à internet”) e 19.5 (“Jogo futebol/outro desporto”). Estes dados podem indiciar a necessidade de tempos de escape por parte dos alunos, num contexto de horários muito preenchidos, tal como já referimos anteriormente⁴³.

Da análise das correlações entre as razões para a não inscrição na disciplina e os totais da subescala do professor e da relevância da disciplina (Quadro 40), verificamos que existem correlações significativas, negativas, entre o total do professor e as questões 18.3 (“Não gosto dos conteúdos da disciplina”), 18.4 (“Não me ajuda a crescer”), 18.5 (“Não gosto dos assuntos sobre religião”), 18.7 (“É igual à catequese”), 18.9 (“Não é importante para a minha formação”), 18.10 (“A disciplina estraga-me o horário”), 18.11 (“A minha família não acredita na existência de um Deus”) e 18.12 (“A minha família não se interessa pelas questões relacionadas com a existência de um Deus”). Ou seja, quanto mais os alunos concordam com estas afirmações, menos relevância atribuem à disciplina e menos valorizam o perfil do professor.

Já nos totais da disciplina, existem correlações significativas com onze das catorze afirmações. Parece-nos particularmente interessante a correlação significativa negativa entre o total da disciplina e as questões 18.2 (“Não aprecio o professor”), 18.3 (“Não gosto dos conteúdos da disciplina”), 18.4 (“Não me ajuda a crescer”) e 18.9 (“Não é importante para a minha formação”). Parece-nos ainda de particular interesse a correlação significativa positiva entre o total da disciplina e a questão 18.6 (“Já frequento a catequese”). Quem justifica a não inscrição em EMRC com o facto de já frequentar a catequese tende a ter uma opinião mais positiva sobre a relevância da disciplina.

Quanto à correlação entre as atividades desenvolvidas no período correspondente ao da aula de EMRC e os totais da subescala perfil do professor e relevância da disciplina (Quadro 41), verificamos que as únicas correlações significativas existentes são negativas. No caso do total do perfil do professor existe correlação significativa com as respostas 19.2

⁴³ Esta análise não se esgota nos dados aqui apresentados e analisados. Porém, atendendo à dimensão deste estudo e ao seu objetivo, poderão os outros dados ser objeto de análise posterior, em trabalhos que viermos a publicar sobre a temática.

(“Estou a jogar no computador”), 19.3 (“Estou entretido com o telemóvel”), 19.4 (“Vou à internet”); 19.7 (“Fico sozinho a passear na escola”) e 19.8 (“Fico a namorar”).

No que respeita ao total da relevância da disciplina, existem apenas duas correlações significativas, ambas negativas, com a questão 19.2 (“Estou a jogar no computador”) e (“Vou à Internet”).

Em síntese, quanto mais os alunos apreciam outro tipo de atividades, que podem fazer fora da sala, sem grande supervisão e com maior autonomia para gerir o que fazem, menos relevância se inclinam a atribuir à disciplina e menos valorizam o perfil do professor.

Quadro 39: Correlação entre as razões para não inscrição na disciplina e as atividades desenvolvidas no período correspondente ao da aula de EMRC.

	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q18.6	Q18.7	Q18.8	Q18.9	Q18.10	Q18.11	Q18.12	Q18.13	Q18.14	Q19.1	Q19.2	Q19.3	Q19.4	Q19.5	Q19.6	Q19.7	Q19.8	Q19.9	
Q18.1	1																							
Q18.2	0.412**	1																						
Q18.3	0.419**	0.539**	1																					
Q18.4	0.491**	0.536**	0.687**	1																				
Q18.5	0.425**	0.361**	0.663**	0.692**	1																			
Q18.6	-0.077	-0.156	-0.327**	-0.345**	-0.373**	1																		
Q18.7	-0.052	-0.078	-0.036	-0.047	-0.025	0.415**	1																	
Q18.8	0.245*	0.268*	0.162	0.274*	0.258*	-0.204	0.038	1																
Q18.9	0.561**	0.561**	0.691**	0.780**	0.654**	-0.260*	-0.032	0.354**	1															
Q18.10	0.527**	0.540**	0.579**	0.528**	0.475**	-0.225*	-0.135	0.225*	0.688**	1														
Q18.11	0.169	0.262*	0.294**	0.421**	0.389**	-0.444**	-0.050	0.241*	0.317**	0.326**	1													
Q18.12	0.250*	0.276*	0.337**	0.493**	0.483**	-0.475**	-0.205	0.243*	0.468**	0.393**	0.796**	1												
Q18.13	-0.020	0.171	0.102	0.148	-0.002	-0.226*	-0.022	0.319**	0.105	-0.010	0.183	0.150	1											
Q18.14	0.174	0.096	0.034	0.096	0.082	0.144	0.072	0.272*	0.242*	0.240*	-0.088	-0.029	0.180	1										
Q19.1	-0.161	0.012	-0.254*	-0.108	-0.260*	0.126	0.032	0.173	-0.109	-0.094	0.018	-0.058	0.221*	0.115	1									
Q19.2	0.305**	0.194	0.271*	0.472**	0.298**	-0.101	0.185	0.295**	0.335**	0.104	0.136	0.268*	0.173	0.202	0.081	1								
Q19.3	0.173	-0.127	0.040	0.033	0.193	-0.033	0.245*	-0.003	-0.050	-0.167	-0.026	-0.015	0.082	-0.062	-0.095	0.244*	1							
Q19.4	0.406**	0.202	0.266*	0.372**	0.285**	-0.070	0.279**	0.195	0.199	0.098	0.219*	0.207	0.128	0.167	0.002	0.628**	0.437**	1						
Q19.5	0.370**	0.181	0.194	0.030	0.144	0.275*	0.103	0.086	0.167	0.196	-0.180	-0.134	-0.108	0.368**	-0.035	0.230*	0.185	0.175	1					
Q19.6	0.061	-0.113	-0.005	-0.151	0.069	0.244*	0.232*	-0.001	0.015	-0.035	-0.211	-0.121	-0.009	0.120	0.109	-0.074	0.212*	-0.109	0.330**	1				
Q19.7	-0.021	0.228*	-0.046	0.031	0.015	0.048	0.256*	0.225*	0.034	0.057	0.199	0.053	0.144	0.231*	0.241*	0.137	-0.114	0.113	0.099	0.042	1			
Q19.8	0.162	0.011	-0.008	-0.031	0.056	-0.008	0.078	0.027	-0.012	-0.095	0.106	0.139	0.086	-0.107	-0.043	0.257*	0.410**	0.243*	0.267*	0.089	-0.112	1		
Q19.9	-0.019	-0.109	-0.093	-0.219	-0.036	0.176	0.240*	-0.031	-0.132	-0.139	-0.070	-0.073	-0.179	-0.053	0.066	0.048	0.209	0.054	0.124	0.506**	0.170	0.048	1	

* p < 0,05 | ** p < 0,01

Quadro 40: Correlação entre as razões para não inscrição na disciplina e os totais da subescala perfil do professor e relevância da disciplina

	Total Professor	Total Disciplina	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q18.6	Q18.7	Q18.8	Q18.9	Q18.10	Q18.11	Q18.12	Q18.13	Q18.14
Total Professor	1															
Total Disciplina	0.361**	1														
Q18.1	-0.208	-0.461**	1													
Q18.2	-0.181	-0.426**	0.412**	1												
Q18.3	-0.357**	-0.664**	0.419**	0.539**	1											
Q18.4	-0.324**	-0.796**	0.491**	0.536**	0.687**	1										
Q18.5	-0.414**	-0.708**	0.425**	0.361**	0.663**	0.692**	1									
Q18.6	0.202	0.354**	-0.077	-0.156	-0.327**	-0.345**	-0.373**	1								
Q18.7	-0.268*	-0.708**	-0.052	-0.078	-0.036	-0.047	-0.025	0.415**	1							
Q18.8	-0.199	0.354**	0.245*	0.268*	0.162	0.274*	0.258*	-0.204	0.038	1						
Q18.9	-0.352**	-0.758**	0.561**	0.561**	0.691**	0.780**	0.654**	-0.260*	-0.032	0.354**	1					
Q18.10	-0.246*	-0.517**	0.527**	0.540**	0.579**	0.528**	0.475**	-0.225*	-0.135	0.225*	0.688**	1				
Q18.11	-0.349**	-0.368**	0.169	0.262*	0.294**	0.421**	0.389**	-0.444**	-0.050	0.241*	0.317**	0.326**	1			
Q18.12	-0.386**	-0.456**	0.250*	0.276*	0.337**	0.493**	0.483**	-0.475**	-0.205	0.243*	0.468**	0.393**	0.796**	1		
Q18.13	-0.168	-0.138	-0.020	0.171	0.102	0.148	-0.002	-0.226*	-0.022	0.319**	0.105	-0.010	0.183	0.150	1	
Q18.14	-0.033	-0.175	0.174	0.096	0.034	0.096	0.082	0.144	0.072	0.272*	0.242*	0.240*	-0.088	-0.029	0.180	1

* p < 0.05 | ** p < 0.01

Quadro 41: Correlação entre as atividades desenvolvidas no período correspondente ao da aula de EMRC e os totais da subescala perfil do professor e relevância da disciplina

	Total Professor	Total Disciplina	Q19.1	Q19.2	Q19.3	Q19.4	Q19.5	Q19.6	Q19.7	Q19.8	Q19.9
Total Professor	1										
Total Disciplina	0.361**	1									
Q19.1	-0.007	0.153	1								
Q19.2	-0.280**	-0.394**	0.081	1							
Q19.3	-0.364**	-0.144	-0.095	0.244*	1						
Q19.4	-0.396**	-0.373**	0.002	0.628**	0.437**	1					
Q19.5	-0.066	-0.094	-0.035	0.230*	0.185	0.175	1				
Q19.6	-0.084	-0.058	0.109	-0.074	0.212*	-0.109	0.330**	1			
Q19.7	-0.238*	-0.107	0.241*	0.137	-0.114	0.113	0.099	0.042	1		
Q19.8	-0.236*	0.033	-0.043	0.257*	0.410**	0.243*	0.267*	0.089	-0.112	1	
Q19.9	-0.006	-0.009	0.066	0.048	0.209	0.054	0.124	0.506**	0.170	0.048	1

* p < 0.05 | ** p < 0.01

4. Comparação entre alunos inscritos e alunos não inscritos em EMRC

Neste ponto serão apresentados os resultados das comparações efetuadas entre as respostas obtidas junto de alunos inscritos e de alunos não inscritos.

No primeiro destes quadros (quadro 42) encontramos as diferenças obtidas entre alunos inscritos e entre alunos não inscritos no total da subescala perfil do professor.

Quadro 42: Diferenças entre alunos inscritos e não inscritos no total da subescala perfil do professor (análise de variância a um critério)

Total Professor	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Inscritos	78	56.708	5.220	0.860	0.355
Não inscritos	86	55.872	6.218		

$F(1,162)=0.860$; $p=0.355$.

Da comparação entre alunos inscritos e não inscritos ao nível da subescala relativa ao perfil do professor, verifica-se que não existem diferenças significativas nas respetivas respostas: $F(1,162)=0.860$; $p=0.355$.

No quadro 43 são apresentadas as diferenças entre alunos inscritos e alunos não inscritos no total da subescala relevância da disciplina.

Quadro 43: Diferenças entre alunos inscritos e não inscritos no total da subescala relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

Total Disciplina	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Inscritos	78	40.530	5.292	13.778	0.000
Não inscritos	86	36.247	8.857		

$F(1,162)=13.778$; $p<0.001$.

Da análise do quadro 43 verifica-se que existem diferenças significativas entre alunos inscritos e não inscritos na sua perceção sobre a relevância da disciplina de EMRC, sendo que são os alunos inscritos os que têm melhor perceção, em virtude da sua média ($\bar{x}=40.53$) mais elevada do que os não inscritos ($\bar{x}=36.25$): $F(1,162)=13.778$; $p<0.001$.

Tal como seria de esperar, em nosso entender, a análise do desvio padrão dos dois grupos em comparação mostra-nos que os alunos não inscritos apresentam maior variabilidade ao nível das suas respostas (desvio padrão=8.857) do que os alunos inscritos (desvio padrão=5.292), o que nos mostra estarem estes segundos mais de acordo nas suas respostas do que os primeiros.

Quanto ao quadro 44, ele apresenta a comparação entre regiões pastorais no total da subescala perfil do professor.

Quadro 44: Diferenças entre Regiões Pastorais no total da subescala professor (análise de variância a um critério)

Total Professor	N	Média	Desvio Padrão	F	p
RP Beira-Mar	42	56.7453	5.93266	1.510	0.214
RP Centro	38	54.9043	5.63276		
RP Nordeste	40	55.7870	6.07387		
RP Sul	44	57.4318	5.30203		

F(3,163)=1,150; p=0.214

Ao analisar os dados do quadro 44, verificamos que não existem diferenças significativas entre os alunos das diferentes regiões pastorais, no que diz respeito aos totais sobre o perfil professor.

No quadro 45 são apresentadas as diferenças entre regiões pastorais no total da subescala relativa à relevância atribuída à disciplina.

Quadro 45: Diferenças entre regiões pastorais no total da subescala relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

Total Disciplina	N	Média	Desvio Padrão	F	p
RP Beira-Mar	42	41.4636	6.86035	3.624	0.014
RP Centro	38	36.4541	7.80994		
RP Nordeste	40	37.1858	9.08866		
RP Sul	44	37.8282	6.01921		

F(3,163)=3.624; p=0.014

Da análise dos dados do quadro 45, e depois da utilização dos testes *posthoc* verificámos que existe uma diferença significativa entre os resultados da Região Pastoral Beira-Mar (\bar{x} =41.46) e os da Região Pastoral Centro (\bar{x} =36.45), sendo que os alunos da região Beira-Mar tendem a concordar mais do que os da Região Centro com as afirmações sobre a relevância da disciplina.

De seguida, apresentamos as diferenças entre os sexos no total da subescala perfil do professor.

Da análise dos dados (Quadro 46) podemos concluir que não existem diferenças significativas entre sexos, no que diz respeito à perceção sobre o perfil do professor de

EMRC, pelo que podemos afirmar que, no nosso estudo, rapazes e raparigas tenderam a emitir uma opinião semelhante sobre este assunto.

Quadro 46: Diferenças entre os sexos no total da subescala perfil do professor (análise de variância a um critério)

Total Professor	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Masculino	89	56.0187	6.87213	0.366	0.546
Feminino	75	56.5664	4.10263		

$F(1,163)=0.366$; $p=0.546$

Seguidamente, comparamos as diferenças entre os sexos, no total da subescala relativa à relevância da disciplina.

Quadro 47: Diferenças entre sexo no total da subescala relevância da disciplina (análise de variância a um critério)

Total Disciplina	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Masculino	89	37.8969	8.46324	0.495	0.483
Feminino	75	38.7437	6.61984		

$F(1,163)=0.495$; $p=0.483$

Tal como na subescala perfil do professor, também na subescala relativa à relevância da disciplina (Quadro 47) não existem diferenças significativas entre sexos, no que diz respeito à relevância conferida pelos rapazes e raparigas adolescentes à disciplina.

Apresentamos agora as diferenças na resposta à subescala relativa ao perfil do professor comparando com os alunos que frequentavam a catequese com aqueles que não o faziam.

Quadro 48: Diferenças no total da subescala perfil do professor em função da frequência ou não da Catequese (análise de variância a um critério)

Total Professor	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Frequenta Catequese	97	57.2895	5.24883	7.053	0.009
Não Frequenta Catequese	66	54.9012	6.16306		

$F(1,162)=7.053$; $p=0.009$

Analisando o quadro 48 verificamos a existência de diferenças significativas entre alunos que frequentam a catequese e alunos que não frequentam a catequese na sua percepção sobre o perfil do professor de EMRC, sendo que são os alunos frequentadores da catequese os que têm melhor percepção, em virtude da sua média ($\bar{x}=57.29$) mais elevada do que a dos que não frequentam ($\bar{x}=54.90$): $F(1,162)= 7.053$; $p=0.009$. Em nossa opinião, tal fator deve-se à possibilidade de comparação entre as duas formas de educação cristã, sendo que quem frequenta a catequese perceberá melhor qual o perfil do professor de EMRC, tendo dele, talvez, uma opinião mais positiva (ou menos influenciada por estereótipos comuns).

O último quadro que apresentamos (Quadro 49), evidencia as diferenças entre alunos que frequentam ou não a catequese, nas suas respostas sobre a relevância da disciplina.

Quadro 49: Diferenças no total da subescala relevância da disciplina em função da frequência ou não da catequese (análise de variância a um critério)

Total Disciplina	N	Média	Desvio Padrão	F	P
Frequenta Catequese	97	39.6161	6.72227	7.187	0.008
Não Frequenta Catequese	66	36.3915	8.60249		

$F(1,162)=7.187$; $p=0.008$

Partindo da análise do quadro 49 verificamos a existência de diferenças significativas entre alunos que frequentam a catequese e alunos que não frequentam a catequese na sua percepção sobre a relevância da disciplina de EMRC, sendo que são os alunos frequentadores da catequese os que têm melhor percepção, em virtude da sua média ($\bar{x}=39,62$) mais elevada do que a dos que não frequentam ($\bar{x}=36,39$): $F(1,162)= 7,187$; $p=0,008$. Em nossa opinião, a razão será semelhante à enunciada no quadro 47, estando associada ao facto destes alunos terem a possibilidade de comparação entre as duas formas de educação cristã, sendo que quem frequenta a catequese perceberá melhor qual o perfil do professor de EMRC.

Depois de apresentados os resultados e de discutidas algumas possíveis interpretações para as mesmas, passamos à conclusão desta dissertação, onde tentaremos deixar pistas para a exploração futura desta temática, dando conta ao mesmo tempo das implicações do trabalho desenvolvido.

Conclusão

No estudo aqui apresentado pretendíamos identificar as opiniões dos alunos inscritos e não inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica acerca do perfil do professor e da relevância da disciplina e as razões que possam levá-los à decisão de se inscreverem ou não, nesta disciplina de frequência facultativa. Pretendíamos ainda identificar alguns elementos que pudessem potenciar ou dificultar a opção por esta disciplina. Da análise dos resultados obtidos neste estudo, podemos apontar algumas conclusões que nos parecem relevantes e que, em alguns casos, deverão ser objeto de ponderação pelos vários agentes educativos, nomeadamente os que estão responsáveis pela disciplina no nosso país.

Uma das primeiras conclusões que nos parece emergir dos dados obtidos é o facto dos alunos terem uma opinião positiva acerca do perfil do professor de Educação Moral e Religiosa Católica. As respostas dos alunos parecem dar a entender que o professor de EMRC é visto como qualquer outro professor. Este é um dado importante, uma vez que os textos publicados pela Conferência Episcopal Portuguesa seguem essa linha de pensamento. A este fator não será alheia a circunstância dos professores que lecionam a disciplina terem formação pedagógica e didática, não se distinguindo dos seus pares nessa matéria. Ao assumirem na escola o mesmo papel de qualquer outro docente, aos olhos dos alunos eles serão também professores de pleno direito, sem qualquer tipo de distinção. Acreditamos que, entre o momento em que o questionário foi passado e a atualidade, essa perceção ainda possa ter sido reforçada, em virtude da obrigatoriedade dos docentes possuírem habilitação própria a partir de 2016/2017 e Habilitação Profissional e partir de 2019/2020, e pelo facto do seu concurso passar a ser centralizado (ainda que daqui advenham outros problemas, mas que não são objeto de análise neste estudo), mesmo que continue a ser necessária a declaração de concordância do Bispo da Diocese.

A leitura que fazemos dos dados disponíveis parece-nos também possibilitar a leitura de que à disciplina é atribuída uma relevância semelhante às demais do currículo escolar. Dos vários dados que analisámos, o fator tempo e a gestão do tempo livre dos alunos parece ser o mais determinante para optar pela não inscrição na mesma. Na verdade, parece-nos que o que leva os alunos a não se inscreverem na disciplina é a necessidade de terem algum tempo livre na escola, para conviver e socializar com os colegas, algo que nos últimos anos lhes tem sido retirado gradualmente com a ocupação plena dos tempos escolares.

Um outro elemento a merecer reflexão relaciona-se com o número de alunos que afirmam não gostar dos conteúdos da disciplina. Ao analisarmos os dados disponíveis,

verificámos que os alunos atribuíam relevância à disciplina, mas acabavam por não se inscrever. Uma das razões apontadas foi precisamente a do pouco interesse suscitado pelo conteúdo do programa. De acordo com a sua idade, já frequentaram a disciplina com os programas de 2007 em vigor. Isso significa que, apesar do esforço do Secretariado Nacional de Educação Cristã em reformular os programas (os anteriores tinham vigorado de 1991 a 2007), os conteúdos não são suficientemente apelativos para uma percentagem dos alunos que fizeram parte da nossa amostra.

Além destes, encontramos ainda um outro fator a merecer reflexão aos responsáveis da Educação Cristã em Portugal. Apesar de todos os documentos oficiais (da Santa Sé, da Conferência Episcopal Portuguesa e dos programas da disciplina) serem muito claros a esse propósito, a verdade é que a distinção entre EMRC e Catequese não parece estar muito clara para os alunos⁴⁴. É nossa opinião, e aceitamos que não seja partilhada por todos, nomeadamente pelos responsáveis nacionais da Educação Cristã, que a centralização de duas realidades que se pretendem distintas, numa mesma organização, por vezes com as mesmas pessoas, poderá não ser a melhor forma de assumir claramente essa distinção.

Embora mais discreta, existe ainda uma outra conclusão que, na nossa opinião, poderemos retirar deste estudo. Segundo Harris (2005, p. 73) “Quanto mais instruída for a pessoa, mais as crenças nos aparecem em segundo plano”. Esta afirmação parece continuar o pensamento de Karl Marx para quem “[a religião] é o ópio do povo” (Marx, 2008, p. 6), sendo que a noção de povo se aproxima da noção de proletariado, a classe mais baixa da sociedade e que, de acordo com a ideologia marxista (já antes apresentado por Feuerbach), a religião era a causa da alienação do povo e permitia às classes dominadoras exercerem o seu controlo sobre eles. Porém, da leitura que fazemos relativamente à escolaridade do pai, da mãe ou do encarregado de educação, essa tese não só não é confirmada como, em algumas situações, até é contrariada.

Em função dos dados que recolhemos e que analisámos, pensamos que deles podemos retirar algumas implicações para o futuro da disciplina. Começaríamos por lembrar que os alunos apontam a questão do horário e a vontade de ter tempos livres como importante na hora de tomar uma decisão. Neste momento, a disciplina de EMRC é a única no currículo escolar que apresenta conteúdos de educação para os valores de forma objetiva e concreta (a educação para a cidadania é transversal mas, com conteúdos próprios sobre a temática é a

⁴⁴ O nosso estudo não nos permite fazer esta afirmação claramente, mas, da análise do nosso contacto com as famílias em contexto escolar e extraescolar, parece que a distinção também não estará muito clara para elas.

única). Na atualidade, com a globalização e as questões inerentes às pessoas refugiadas ou a outros migrantes, o fator religioso tenderá a estar cada vez mais presente na escola. Apesar de ser uma disciplina confessional pretende-se que a disciplina confira maior relevância ao diálogo inter-religioso, como vimos nas indicações da Santa Sé, através do documento da Congregação para o Clero (1997). Assim, caberá às direções das escolas ou agrupamentos de escola decidirem se esta é uma disciplina que deve ser valorizada na cultura escolar e, desse modo, proporcionar condições para que tal aconteça. Para tal, seria importante que os horários fossem elaborados de forma a procurar possibilitar, na medida do possível, a frequência de atividades extracurriculares por parte dos alunos, não condicionando as suas tardes livres, nem os obrigando a regressar muito tarde a casa, evitando que a frequência da disciplina se assemelhe a um castigo.

Parece-nos também de grande importância que as instâncias nacionais que preparam o currículo da disciplina possam ter em atenção dois fatores: por um lado, atender às linhas orientadoras de Toledo que, apesar de se orientarem para uma disciplina não confessional, podem ser seguidas algumas medidas, no sentido de conferir mais força à disciplina em termos curriculares, nomeadamente na relevância que lhe seria atribuída em termos de cultura de escola; por outro lado, ao seguir algumas dessas linhas orientadoras, seria uma forma de ir ao encontro da visão que a Congregação para o Clero (1997) tem para a disciplina de Ensino Religioso Escolar na Escola Pública. Um segundo fator que deveria merecer muita importância seria a possibilidade de auscultar os alunos que deixaram de frequentar a disciplina para compreender as razões indicativas dessa opção. Neste estudo, mesmo tendo em conta todas as limitações, uma grande percentagem de participantes respondeu que não está inscrito porque não gosta dos conteúdos, que não é relevante para o seu crescimento, nem importante para a sua formação. Em nossa opinião, futuras alteração e/ou revisões do programa da disciplina deveriam ser precedidas de auscultação, a nível nacional, de uma amostra representativa de alunos que já tenham estado inscritos na disciplina e que tenham deixado de estar, no sentido de tentar perceber melhor as suas razões⁴⁵. Não defendemos aqui que sejam os alunos a decidir o currículo da disciplina. Porém, acreditamos que numa sociedade democrática, seria interessante tentar perceber o que é que os alunos e as suas famílias procuraram na disciplina durante algum tempo e, a determinada altura, desistiram de

⁴⁵ Pensamos que também os alunos inscritos e os que nunca estiveram inscritos, bem como os professores da disciplina e outros elementos da comunidade educativa deveriam ser chamados a intervir nesse processo. Porém, não sendo esse o objeto do estudo em questão, apenas nos referimos aos alunos não inscritos, mas que já tinham frequentado EMRC, em função dos dados obtidos.

procurar. Em que medida a disciplina não terá respondido às suas necessidades e de que forma e com que conteúdos poderia voltar a ser vista como fundamental para a formação de crianças e adolescentes.

Este estudo encerra, em nossa opinião, algumas limitações que importa balizar para mais facilmente contextualizar os resultados. Embora tenhamos tentado escolher escolas que possam ser representativas da realidade geográfica e social da Diocese de Coimbra (uma escola de cidade, uma de interior, outra da zona do mar e uma quarta da zona sul da Diocese), a verdade é que a amostra não é representativa. Para tal, o estudo deveria ser aplicado a um número mais alargado de alunos e a sua seleção deveria ser aleatória.

Uma outra limitação relaciona-se com a seleção de dados a recolher, uma vez que questionámos os inscritos em EMRC sobre o responsável da decisão de inscrição e não o fizemos com os alunos não inscritos.

Além disso, ao analisar algumas questões que foram formuladas na negativa, parece existir algum contrassenso com outras questões semelhantes, mas que foram formuladas de forma afirmativa. De algum modo, somos tentados a considerar que, atendendo ao nível de maturidade dos alunos, as questões negativas poderão ter limitado a interpretação das mesmas.

Quando iniciámos este estudo não experimental de cariz exploratório, verificámos que, no nosso país, não existiam muitos trabalhos nesta área disciplinar com estas características. Tem sido uma prática corrente efetuar trabalhos mais próximos da revisão da literatura ou, em alternativa, de análise do desenvolvimento curricular da disciplina de EMRC. Acreditamos que este estudo pode dar um modesto contributo no sentido de fomentar o ensejo de outros investigadores continuarem e alargarem o âmbito do trabalho aqui apresentado, podendo este ser um ponto de partida para a realização de mais trabalhos de investigação (e nunca um ponto de chegada). A nossa primeira sugestão seria a de aplicar este questionário a uma amostra mais alargada de alunos. Esse trabalho tanto poderia ser realizado na Diocese de Coimbra, utilizando, desta vez, uma amostra aleatória, de modo a tornar o estudo representativo. Em alternativa, seria interessante que este estudo pudesse ser aplicado a nível nacional, podendo, posteriormente, comparar-se os resultados obtidos nas diferentes dioceses. Uma outra variante seria a aplicação deste questionário em escolas onde a percentagem de inscritos seja igual a 0%, sobretudo nas escolas secundárias. Caso um estudo com esta tipologia seja levado avante, sugerimos que os alunos não inscritos em EMRC sejam questionados sobre quem decidiu a sua não inscrição na disciplina. Sugerimos ainda que na

questão 19 sejam adicionadas mais duas frases: “Vou para casa mais cedo” e “Vou frequentar explicações privadas”.

Tendo em conta algumas questões que levantámos sobre a avaliação em EMRC, acreditamos que essa poderá ser também uma área bastante interessante a investigar, nomeadamente a influência da avaliação da disciplina na perceção que existe sobre a sua relevância, sobretudo ao nível da cultura da escola.

Finalmente, como sugestão para trabalhos futuros, pensamos que seria extremamente interessante a realização de um *focus group* com alunos que frequentaram a disciplina e que já não frequentam, para tentar aferir das razões que levaram a que deixassem de querer continuar nas aulas de EMRC.

Apesar deste trabalho se ter prolongado no tempo, a verdade é que nos permitiu aprender muito sobre a disciplina e fomentou a nossa atenção para aspetos da prática letiva que, muitas vezes, não estamos despertos ou, com o avançar dos anos, vamos perdendo a perceção da sua importância. Porém, este estudo não teria sido possível sem a colaboração dos alunos e das respetivas famílias, dos professores de EMRC que lecionavam nas escolas no momento da recolha dos dados e que, desde o primeiro momento, mostraram disponibilidade para nos ajudarem, e as escolas, representadas pelo/a seu/sua Diretor/a que nos autorizaram a realizar o estudo e que nos abriram as portas das salas de aula para a aplicação do questionário. A todos eles agradecemos, desejando muito sucesso pessoal e profissional para o seu futuro.

Referências Bibliográficas

- Ambrosio, G. (2004). *Christos. Enciclopédia do Cristianismo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Araújo, J. C. (2004). O perfil moral da profissão docente no século XVI. Em A. G. Ferreira (org.), *Escola, Cultura e Identidades. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (Vol. II, pp. 752-756). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (23 de 01 de 2016). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de Declaração Universal dos Direitos Humanos: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>
- Azevedo, C. M. (2000). *Dicionário de História Religiosa de Portugal* (1ª Edição ed., Vol. II). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Azevedo, C. M. (2002). *História Religiosa de Portugal* (Vol. Volume 3. Religião e Secularização). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Boto, C. (2004). A escola republicana na imprensa pedagógica portuguesa: imagens e imaginário. Em A. G. Ferreira (org.), *Escolas, Culturas e Identidades. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. (Vol. II, pp. 465-478). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano* (4ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Concílio Vaticano II. (s.d.). Declaração sobre a Educação Cristã. Em C. V. II, *Concílio Ecuménico Vaticano II: Documentos Conciliares* (pp. 613-632). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2002). *Educação. Direito e Dever - missão nobre ao serviço de todos*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2006). Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade. *Pastoral Catequética*, 7-16.
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2014). *Pontifical Romano. Ordenação do Bispo, dos presbíteros e dos diáconos*. Lisboa: Sagrada Congregação para o Culto Divino.
- Congregação para o Clero. (15 de Agosto de 1997). *Diretório Geral para a Catequese*. Obtido em 20 de 07 de 2016, de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccathed_uc_doc_17041998_directory-for-catechesis_po.html

- Congregação para o Clero. (1998). *Directório Geral de Catequese*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Council of Europe. (2005). *Education and Religion*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Debray, R. (2002). *Deus, um Itinerário*. Porto: Âmbar.
- Debray, R. (Fevereiro de 2002). *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale "L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque"*. Obtido em 25 de 08 de 2013, de Éducation Nationale: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/5914.pdf>
- Debray, R. (2005). *O Fogo Sagrado*. Porto: Âmbar.
- Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 177-198.
- Ferreira, A. G. (2007). *A escolarização em Portugal. Proposta de Síntese. Documento não publicado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Franco, J. E., & Abreu, L. M. (2014). *Para a História das Ordens e Congregações Religiosas em Portugal, na Europa e no Mundo* (Vol. Volume II). Prior Velho: Paulinas Editora.
- Gomes, J. F. (1992). Verney e as reformas pombalinas do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI*, pp. 101-123.
- Gomes, J. F., Fernandes, R., & Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Harris, S. (2005). *The End of Faith: religion, terror, and the future of reason*. New York: W.W.Norton Company Ltd.
- Instituto Nacional de Estatística, IP. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- João Paulo II. (2003). *A Igreja na Europa*. Braba: Editorial A.O.
- Martins, J. P. (1988). *História de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Marx, K. (2008). *Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Covilhã: LusoSofia press.
- Matos, S. C. (2004). Escola Secular ou escola confessional? Uma polémica oitocentista. Em A. G. Ferreira, *Escola, Cultura e Identidades. Comunicações do III Congresso Luso-*

- Brasileiro de História da Educação*. (Vol. I, pp. 171-179). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Moreira, C. M. (2012). *Para uma legitimação cultural do ensino da religião*. Lisboa: Comissão da Liberdade Religiosa.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas. Em J. Á. Lima, & J. Pacheco (org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Nova Enciclopédia Larousse. (1997). *Nova Enciclopédia Larousse*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Nunes, D. T. (2006). Sobre as finalidades de Educação Moral e Religiosa Católica. *Pastoral Catequética*, 75-80.
- Office for Democratic Institutions and Human Rights. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Oliveira, L. B., & Junqueira, S. R. (2006). A Questão do Ensino Religioso na União Europeia. *Revista Diálogo Educacional*, 125-138.
- Organization for Security and Co-operation in Europe. (1989). *Concluding Document of the Third Follow-up Meeting, Vienna, 4 November 1986 to 19 January 1989*. Obtido em 18 de 09 de 2016, de OSCE: <http://www.osce.org/mc/40881?download=true>
- Pajer, F. (26 de 09 de 2015). *Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide*. Obtido de Academia: https://www.academia.edu/4426760/Scuola_e_istruzione_religiosa_nellEuropa_multireligiosa_problemi_e_sfide
- Papa Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium. A Alegria do Evangelho*. Lisboa: Paulus Editora.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European Schools Systems: Policy issues and trends*. London: Network of European Foundations.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J. (2004). Educação liberal e conformação social: dos catecismos constitucionais aos manuais de civildade. Em A. G. Ferreira (org.), *Escolas, Cultura e Identidades*.

- III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. (Vol. I, pp. 233-239). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pinto, P. M. (2015). *Disciplina de Moral e Religião Católica resiste às mudanças curriculares*. *Público*, 4-5.
- República Portuguesa. (18 de 05 de 1935). *Alteração ao ponto 3º do artigo 43º da Constituição Política*. Obtido em 09 de 2016, de Diário da República: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1935/05/11700/07210721.pdf>
- República Portuguesa. (22 de 06 de 2001). *Lei da Liberdade Religiosa*. Obtido de Diário da República Online: <https://dre.pt/application/file/362670>
- Rodrigues, J. d. (2004). Educação e inculcação ideológica no Estado Novo nos anos 30. Em A. G. Ferreira (org.), *Escolas, Cultura e Identidades. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. (Vol. II, pp. 37-55). Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, L. (2010). *História do Ateísmo em Portugal. Da Fundação ao Estado Novo*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (2003). *Competências Essenciais da Educação Moral e Religiosa Católica na Educação Básica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Selaru, S., & Valcu, G. (2016). *Religious Education in the European Union*. Obtido de Representation of the Romanian Orthodox Church to the European Institutions: <http://www.orthodoxero.eu/pages/home/documents/education-and-culture.php>
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: Unesco Institute for Statistics.
- United Nations. (24 de 01 de 2015). *The Universal Declaration of Human Rights*. Obtido de The Universal Declaration of Human Rights: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M., & Béraud, C. (2009). *Teenager's Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*. Münster: Waxmann.

- Vaticano. (07 de 05 de 1940). *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa*. Obtido de Vaticano:
http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html
- Vieira, C. M. (2011). *Metodologia de Investigação em Educação II. Relatório não publicado de uma unidade curricular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Willaime, J.-P. (2007). Different Models for Religion and Education in Europe. Em R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (org.), *Religion and Education in Europe* (pp. 57-66). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Youth for Human Rights. (2012). *O que são os Direitos Humanos?* Los Angeles: Youth for Human Rights.

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos inscritos em EMRC

E.M.R.C.

O objetivo deste questionário é conhecer as opiniões dos/as alunos/as sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Pedimos-te que respondas a todas as questões e que o faças com sinceridade. O questionário é anónimo e as respostas confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação. Obrigado pela tua participação!

Dados Pessoais

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos.

Dados familiares

3. Pessoas com quem vives: _____

4. Profissão do Pai: _____

5. Profissão da Mãe: _____

6. Escolaridade do Pai: _____

7. Escolaridade da Mãe: _____

8. Parentesco do Encarregado de Educação: _____ 9. Idade: _____ anos.

10. Profissão do Encarregado de Educação: _____

11. Escolaridade do Encarregado de Educação: _____

Dados pastorais da família

12. Algum membro da família (pai, mãe, irmãos, avós, tios, aluno) tem atividades na paróquia ou em alguma entidade ligada à Igreja?

Sim.

Não. *(passa para a questão 13)*

Não temos ligação a qualquer religião. *(passa para a questão 13)*

12.1. Se respondeste SIM, quem? _____

12.2. Descreve, sumariamente, as atividades realizadas.

12.3. Costumas participar nas atividades relacionadas com a Igreja, em que os teus familiares estão envolvidos?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes Sempre

13. Estás a frequentar a catequese?

Sim Não

13.1. Indica as razões.

Gonçalves, 2012 (lumigo@gmail.com)

V.S.F.F. ↗

1

Ensino Religioso Escolar

14. De quem foi a decisão de efetuar a tua matrícula em E.M.R.C.?

_____.

15. Se estás inscrito em E.M.R.C. contra a tua vontade, o que preferias ter no teu horário em vez desta disciplina? (assinala apenas uma opção).

Não se aplica (estou inscrito por vontade própria).

Nada. Ter esta hora livre.

Mais uma hora de outra disciplina.

Uma disciplina comparativa de Religiões.

Outra (indica): _____.

16. Selecciona a opção que mais se adequa ao que pensas sobre cada uma das afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
16.1. A EMRC deve fazer parte do currículo escolar.					
16.2. O/a professor/a de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) é tão importante como todos os outros.					
16.3. A visão religiosa das relações interpessoais é irrelevante na formação escolar dos alunos.					
16.4. O/A professor/a de EMRC deve ter uma formação académica equivalente à dos outros professores.					
16.5. O/A professor/a de EMRC deve adotar na sua vida quotidiana os valores que ensina.					
16.6. O/A professor/a de EMRC deve fazer a ligação entre os conhecimentos científicos e os valores religiosos que nos ensinam.					
16.7. O/A professor/a de EMRC deve ser alguém em quem eu confio plenamente.					
16.8. O/A professor/a de EMRC deve levar uma vida coerente com os valores que ensina aos alunos.					
16.9. O/A professor/a de EMRC deve ensinar os valores defendidos pela religião que ele representa na escola.					
16.10. O gosto de ensinar é irrelevante num/a professor/a de EMRC.					
16.11. O/A professor/a de EMRC deve estar disponível para ouvir os alunos.					
16.12. A EMRC é um complemento importante à catequese.					
16.13. Esta disciplina é desnecessária no currículo.					

Gonçalves, 2012 (lumigo@gmail.com)

V.S.F.F. ↗

2

16. Selecciona a opção que mais se adequa ao que pensas sobre cada uma das afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
16.14. O/A professor/a de EMRC deve estar envolvido com a comunidade onde se insere.					
16.15. O/A professor/a de EMRC deve estar comprometido com a ação da Igreja Católica.					
16.16. Os temas abordados na disciplina são inúteis.					
16.17. O conhecimento científico é irrelevante num professor de EMRC.					
16.18. A disciplina é irrelevante para o amadurecimento do meu modo de pensar.					
16.19. Esta disciplina nada acrescenta à formação cívica dos alunos.					
16.20. O/A professor/a de EMRC deve ter um bom relacionamento com todos os membros da comunidade escolar.					
16.21. Esta disciplina é importante para aumentar a cultura geral dos alunos.					
16.22. A disciplina é útil para refletir sobre temas que não fazem parte das demais disciplinas.					
16.23. Considero importante que o professor de EMRC seja dinâmico na gestão das aulas.					
16.24. Esta disciplina ajuda os alunos a relacionarem-se melhor com quem os rodeia.					
16.25. Os conteúdos da disciplina são muito interessantes.					
16.26. Os conteúdos de EMRC são idênticos aos da catequese.					
16.27. A visão religiosa do mundo é importante na formação escolar dos alunos.					
16.28. A EMRC é tão importante para a formação dos alunos como as outras disciplinas.					
16.29. Na minha opinião o/a professor/a de EMRC deve ser um exemplo nas suas atitudes.					
16.30. Um conhecimento mais aprofundado das religiões permite conhecer melhor o mundo.					
16.31. Esta disciplina é irrelevante para a interpretação do mundo.					

17. Indica as razões da escolha de Educação Moral e Religiosa Católica.	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17.1. Estou a frequentar EMRC porque era o meu desejo.					
17.2. Não queria frequentar, mas fui obrigado/a pelos meus pais.					
17.3. O/A Professor/a de EMRC convenceu-me a frequentar a disciplina.					
17.4. O/A Diretor/a de Turma influenciou o meu encarregado de educação a inscrever-me em EMRC.					
17.5. Escolhi EMRC porque os meus amigos também escolheram.					
17.6. Escolhi EMRC porque não queria ficar sozinho nesse horário.					
17.7. Escolhi EMRC por influência de familiares.					
17.8. Frequento EMRC porque o/a meu/minha irmão/ã também frequentou.					
17.9. Frequento EMRC porque todos os alunos da minha turma frequentam.					
17.10. Escolhi EMRC porque gosto muito das atividades.					
17.11. Escolhi EMRC pelas Visitas de Estudo realizadas.					
17.12. A nota que obtive no final do ano foi irrelevante para a escolha da disciplina.					
17.13. O preço dos manuais condiciona a escolha da disciplina.					
17.14. Se não escolhesse, não tinha nada para fazer.					

18. A disciplina de EMRC tem-te ajudado no teu crescimento como pessoa, isto é, tem contribuído para um conhecimento mais real de ti mesmo e para o bom relacionamento entre ti e os outros? Justifica a tua resposta, apontando alguns exemplos.

19. Encontraste alguma resposta, através desta disciplina, a alguma dúvida ou confusão de ideias que te tenha surgido a partir dos conteúdos de qualquer outra disciplina escolar? Que solução pessoal deu a tal "luta de ideias"?

20. Que conteúdos seria fundamental abordar no âmbito desta disciplina que, em tua opinião, sejam importantes para os jovens deste século?

Obrigado pela colaboração!

Gonçalves, 2012 (lumigo@gmail.com)

V.S.F.F. ↗

4

Anexo 2 – Questionário aplicado aos alunos não inscritos em EMRC

E.M.R.C.

O objetivo deste questionário é conhecer as opiniões dos/as alunos/as sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Pedimos-te que respondas a todas as questões e que o faças com sinceridade. O questionário é anónimo e as respostas confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação. Obrigado pela tua participação!

Dados Pessoais

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade: _____ anos.

Dados familiares

3. Pessoas com quem vives: _____
4. Profissão do Pai: _____
5. Profissão da Mãe: _____
6. Escolaridade do Pai: _____
7. Escolaridade da Mãe: _____
8. Parentesco do Encarregado de Educação: _____ 9. Idade: _____ anos.
10. Profissão do Encarregado de Educação: _____
11. Escolaridade do Encarregado de Educação: _____

Dados pastorais da família

12. Algum membro da família (pai, mãe, irmãos, avós, tios, aluno) tem atividades na paróquia ou em alguma entidade ligada à Igreja?
- Sim.
- Não. *(passa para a questão 13)*
- Não temos ligação a qualquer religião. *(passa para a questão 13)*

12.1. Se respondeste SIM, quem? _____

12.2. Descreve, sumariamente, as atividades realizadas.

12.3. Costumas participar nas atividades relacionadas com a Igreja, em que os teus familiares estão envolvidos?

Nunca Algumas vezes Muitas vezes Sempre

13. Estás a frequentar a catequese?

Sim Não

13.1. Indica as razões.

Ensino Religioso Escolar

14. Conheces a disciplina de Educação Moral e Religiosa (Católica ou de outra confissão religiosa)?

- Sim.
 Não.

15. Assinala a resposta que se adequa à tua situação:

Estou inscrito em Educação Moral e Religiosa de outra confissão religiosa:
(indica qual: _____).

Nunca estive inscrito em Educação Moral e Religiosa.

Não estou inscrito em Educação Moral e Religiosa, mas já estive.

Indica o último ano de escolaridade em que estiveste matriculado na disciplina:

- 1º Ciclo 5º Ano 6º Ano 7º Ano 8º Ano 9º Ano

16. Uma vez que não frequentas Educação Moral e Religiosa Católica, o que gostarias de ter no teu horário em vez desta disciplina? (assinala apenas uma opção).

- Nada. Ter esta hora livre.
 Mais uma hora de outra disciplina.
 Uma disciplina comparativa de Religiões.
 Outra (indica): _____.

17. Selecciona a opção que mais se adequa ao que pensas sobre cada uma das afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17.1. A EMRC deve fazer parte do currículo escolar.					
17.2. O/a professor/a de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) é tão importante como todos os outros.					
17.3. A visão religiosa das relações interpessoais é irrelevante na formação escolar dos alunos.					
17.4. O/A professor/a de EMRC deve ter uma formação académica equivalente à dos outros professores.					
17.5. O/A professor/a de EMRC deve adotar na sua vida quotidiana os valores que ensina.					
17.6. O/A professor/a de EMRC deve fazer a ligação entre os conhecimentos científicos e os valores religiosos que nos ensinam.					
17.7. O/A professor/a de EMRC deve ser alguém em quem eu confio plenamente.					
17.8. O/A professor/a de EMRC deve levar uma vida coerente com os valores que ensina aos alunos.					
17.9. O/A professor/a de EMRC deve ensinar os valores defendidos pela religião que ele representa na escola.					
17.10. O gosto de ensinar é irrelevante num/a professor/a de EMRC.					

Gonçalves, 2012 (lumigo@gmail.com)

V.S.F.F. ↗

2

17. Selecciona a opção que mais se adequa ao que pensas sobre cada uma das afirmações	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17.11. O/A professor/a de EMRC deve estar disponível para ouvir os alunos.					
17.12. A EMRC é um complemento importante à catequese.					
17.13. Esta disciplina é desnecessária no currículo.					
17.14. O/A professor/a de EMRC deve estar envolvido com a comunidade onde se insere.					
17.15. O/A professor/a de EMRC deve estar comprometido com a ação da Igreja Católica.					
17.16. Os temas abordados na disciplina são inúteis.					
17.17. O conhecimento científico é irrelevante num professor de EMRC.					
17.18. A disciplina é irrelevante para o amadurecimento do meu modo de pensar.					
17.19. Esta disciplina nada acrescenta à formação cívica dos alunos.					
17.20. O/A professor/a de EMRC deve ter um bom relacionamento com todos os membros da comunidade escolar.					
17.21. Esta disciplina é importante para aumentar a cultura geral dos alunos.					
17.22. A disciplina é útil para refletir sobre temas que não fazem parte das demais disciplinas.					
17.23. Considero importante que o professor de EMRC seja dinâmico na gestão das aulas.					
17.24. Esta disciplina ajuda os alunos a relacionarem-se melhor com quem os rodeia.					
17.25. Os conteúdos da disciplina são muito interessantes.					
17.26. Os conteúdos de EMRC são idênticos aos da catequese.					
17.27. A visão religiosa do mundo é importante na formação escolar dos alunos.					
17.28. A EMRC é tão importante para a formação dos alunos como as outras disciplinas.					
17.29. Na minha opinião o/a professor/a de EMRC deve ser um exemplo nas suas atitudes.					
17.30. Um conhecimento mais aprofundado das religiões permite conhecer melhor o mundo.					
17.31. Esta disciplina é irrelevante para a interpretação do mundo.					

18. Indica as razões que te levam a não optar pela disciplina de EMRC:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
18.1. Tenho mais uma hora livre.					
18.2. Não aprecio o/a professor/a.					
18.3. Não gosto dos conteúdos da disciplina.					
18.4. Não me ajuda a crescer.					
18.5. Não gosto de assuntos sobre religião.					
18.6. Já frequento a catequese.					
18.7. É igual à catequese.					
18.8. Os meus pais não autorizam.					
18.9. Não é importante para a minha formação.					
18.10. A disciplina estraga-me o horário.					
18.11. A minha família não acredita na existência de um Deus.					
18.12. A minha família não se interessa pelas questões relacionadas com a existência de um Deus.					
18.13. Sou praticante de outra religião.					
18.14. Preciso deste tempo para estudar.					
18.15. Outras razões. Quais? _____					

19. O que fazes no tempo em que os teus colegas estão na aula de EMRC:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
19.1. Estou na Biblioteca a estudar.				
19.2. Estou a jogar no computador.				
19.3. Estou entretido/a com o telemóvel.				
19.4. Vou à internet.				
19.5. Jogo futebol/outro desporto.				
19.6. Fico no bar dos alunos a conversar.				
19.7. Fico sozinho/a a passear pela escola.				
19.8. Fico a namorar.				
19.9. Passeio na escola com outros colegas que não estão inscritos em EMRC.				
19.10. Faço outras coisas. Quais? _____				

Obrigado pela colaboração!

Gonçalves, 2012 (lumigo@gmail.com)

V.S.F.F. ↗

4

Anexo 3 – Instruções para a resposta aos questionários



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Instruções para a resposta aos questionários

O objetivo deste questionário é conhecer as opiniões dos/as alunos/as sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

- O questionário é anónimo e as respostas confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação.
- O questionário é composto por 4 páginas.
- Pedimos-te que respondas a todas as questões e que o faças com sinceridade.
- Leiam todas as hipóteses de resposta antes de assinalarem a opção que pretendem.
- Nas perguntas de assinalar com uma cruz, tenham em atenção a primeira e a última de cada página. Como estão numa linha branca podem deixar sem resposta inadvertidamente.
- Nas perguntas sobre as profissões dos pais e do Encarregado de Educação, em caso de dúvida, descrevam o que é que efetivamente fazem.
- Caso tenham dúvidas em alguma palavra, podem perguntar. (Irrelevante= não é importante)
- Quando tiverem concluído, devem colocar dentro do envelope, para garantir a confidencialidade.
- Obrigado pela tua participação!

O investigador,

Anexo 4 – Resposta ao pedido de esclarecimento sobre a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados para aplicação do questionário anónimo.

28/02/12

Gmail - RE: Pedido de esclarecimentos - CNPD



Lúis Gonçalves <lumigo@gmail.com>

RE: Pedido de esclarecimentos - CNPD

1 mensagem

Geral <geral@cnpd.pt>

23 de Fevereiro de 2012 17:00

Para: "lumigo@gmail.com" <lumigo@gmail.com>

Of. N.º: 4584 de 23/02/2012

Exmo. Sr. Dr. Luís Gonçalves,

Em resposta ao pedido de esclarecimentos sobre a necessidade de notificação de um estudo, cuja metodologia implica a recolha de dados mediante um questionário anónimo sobre a disciplina de EMRC, aplicado em escolas em Coimbra, cumpre à CNPD esclarecer que em causa não está um tratamento de dados pessoais, pelo que o estudo em questão não carece de notificação a esta Comissão.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Cristina Cruz

(Secretária-Geral da CNPD)

GC

Comissão Nacional de Protecção de Dados

Rua de São Bento, 148-3º

1200-821 Lisboa

<http://www.cnpd.pt>

email: geral@cnpd.pt

tel: [+351- 213928400](tel:+351-213928400)

Fax: [+351-213976832](tel:+351-213976832)

Anexo 5 – Resposta ao pedido de autorização do inquérito N.º0027100011, com a designação *A Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas da diocese de Coimbra*

09/02/2016

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0027100011



Lúis Gonçalves <lumigo@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0027100011

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: c.directivo@fpce.uc.pt, lumigo@gmail.com

6 de março de 2012 às 11:02

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0027100011, com a designação *A Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas públicas da diocese de Coimbra.*, registado em 21-02-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Luís Miguel da Silva Gonçalves
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
Isabel Oliveira
Diretora de Serviços
DGE

Observações:

- a) Uma vez que há um questionário específico para cada grupo de alunos: os que frequentam EMRC os que não frequentam EMRC, sugere-se que os vários itens da questão 14 sejam também adaptados ao grupo específico.
- b) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir com menos de 18 anos .

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 6 – Pedido de autorização aos Diretores de Escola, para aplicação do questionário



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 14 de março de 2012

Ex.mo/a Sr./a Diretor/a:

Chamo-me Luís Miguel da Silva Gonçalves, sou aluno de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e professor no Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. No âmbito do desenvolvimento da minha tese, orientada pela Professora Doutora Cristina Vieira e pela Professora Doutora Armanda Matos pretendo estudar a perceção que os alunos do nono ano de escolaridade das escolas públicas na área da diocese de Coimbra têm sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, nomeadamente a relevância da disciplina no sistema de ensino e o perfil desejável do professor que a leciona. Pretendo ainda identificar alguns fatores que potenciam o desejo dos alunos de se matricularem na disciplina ou, pelo contrário, o que os leva a recusar a sua inscrição.

Para a concretização deste estudo, foram escolhidas quatro escolas da diocese de Coimbra, uma por cada região pastoral: Centro, Sul, Nordeste e Beira-Mar. Por considerar que a escola que dirige é ideal do ponto de vista dos objetivos pretendidos venho, por este meio, solicitar autorização para passar questionários (anónimos e confidenciais) a 20 alunos do 9º ano, inscritos em Educação Moral e Religiosa Católica e a 20 alunos, também do 9º ano, que não estejam inscritos nesta disciplina. De acordo com os dados observados aquando da realização do pré-teste, o tempo previsto para a resposta a todas as questões é de quinze minutos.

Uma vez que, por razões de metodologia, devo estar presente no momento em que os questionários são passados aos alunos e que, por razões de horário, apenas disponho das manhãs de sexta-feira, solicito que os questionários possam ser passados entre os dias 16 de março e 27 de abril em aulas que decorram entre as 9:00 e as 12:00 e cuja interrupção não coloque em risco os resultados escolares dos alunos.

Em anexo a este pedido, segue a autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, uma cópia dos questionários que serão utilizados e quarenta pedidos de autorização aos encarregados de educação dos alunos que irão responder ao questionário.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida posso ser contactado para o telemóvel 929061606 ou para o endereço de correio eletrónico lumigo@gmail.com.

Agradeço, desde já, toda a atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Anexo 7 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 14 de março de 2012

Ex.mo/a Sr./a Encarregado/a de Educação:

No âmbito do desenvolvimento de uma tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o/a seu/sua educando/a responda a um questionário sobre a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

O objetivo deste estudo é o de conhecer as opiniões dos/as alunos/as sobre esta disciplina. O questionário é anónimo e as respostas confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins de investigação.

Para esclarecimentos adicionais, pode contactar-me para o número 929061606.

Agradeço, desde já, a sua colaboração neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

✂.....

(Recortar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

Autorizo

Não Autorizo

O meu educando _____, Nº _____ do 9º Ano, Turma ___ a responder ao questionário **E.M.R.C.**.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Anexo 8 – Outros quadros de descrição da amostra

Quadro 50: Apresentação/Descrição da Amostra (Inscritos e Não inscritos na mesma tabela)

R.P.	Situação	Sexo				Idade									
		M		F		13		14		15		16		17	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Beira Mar	I	12	33.3	10	23.8	0	0	15	30	6	24	1	50	0	0
	NI	15	28.3	5	15.2	0	0	8	20.5	11	27.5	0	0	1	50
Centro	I	9	25	11	26.2	0	0	14	28	6	24	0	0	0	0
	NI	11	20.8	7	21.2	1	100	4	10.3	13	32.5	0	0	0	0
Nordeste	I	11	30.6	8	19	0	0	9	18	9	36	0	0	1	100
	NI	11	20.08	10	30.03	0	0	8	20.5	9	22.5	4	100	0	0
Sul	I	4	11,1	13	31	0	0	12	24	4	16	1	50	0	0
	NI	16	30.2	11	33.3	0	0	19	48.7	7	17.5	0	0	1	50

Legenda: R.P. – Região Pastoral | I – Inscrito em EMRC | NI – Não Inscrito em EMRC

Quadro 51: Apresentação/Descrição da Amostra (Alunos inscritos em EMRC)

R.P.	Sexo				Idade										Total
	M		F		13		14		15		16		17		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Beira Mar	12	33.3	10	23.8	0	0	15	30	6	24	1	50	0	0	22
Centro	9	25	11	26.2	0	0	14	28	6	24	0	0	0	0	20
Nordeste	11	30.6	8	19	0	0	9	18	9	36	0	0	1	100	19
Sul	4	11.1	13	31	0	0	12	24	4	16	1	50	0	0	17
Total	36	100	42	100	0	0	50	100	25	100	2	100	1	100	78

Legenda: R.P. – Região Pastoral

Quadro 52: Apresentação/Descrição da Amostra (Alunos Não Inscritos em EMRC)

R.P.	Sexo				Idade										Total
	M		F		13		14		15		16		17		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Beira Mar	15	28.3	5	15.2	0	0	8	20.5	11	27.5	0	0	1	50	20
Centro	11	20.8	7	21.2	1	100	4	10.3	13	32.5	0	0	0	0	18
Nordeste	11	20.08	10	30.03	0	0	8	20.5	9	22.5	4	100	0	0	21
Sul	16	30.2	11	33.3	0	0	19	48.7	7	17.5	0	0	1	50	27
Total	53	100	33	100	1	100	39	100	40	100	4	100	2	100	86

Quadro 53: Distribuição da amostra em função da idade dos participantes

Idade	Inscritos		Não Inscritos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
13	0	0	1	1.2
14	50	64.1	39	45.3
15	25	32.1	40	46.5
16	2	2.6	4	4.7
17	1	1.3	2	2.3
Total	78	100.0	86	100.0

Quadro 54: Distribuição da amostra de acordo com a participação do aluno em atividades relacionadas com a Igreja.

<i>Participação do Aluno</i>	Inscritos		Não Inscritos	
	N	%	N	%
<i>Nunca</i>	4	5.1	10	11.6
<i>Algumas Vezes</i>	13	16.7	9	10.5
<i>Muitas Vezes</i>	8	10.3	3	3.5
<i>Sempre</i>	2	2.6	22	25.6
Total	27	34.6	10	11.6