

A Educação para a Cidadania e o Programa de Educação Moral Religiosa Católica – Edição de 2014 (P-2014): sob o olhar de Pedro D’Orey da Cunha

Francisco Guimarães¹

Maria do Céu Roldão²

Resumo

Pedro D’Orey da Cunha (PDC) promoveu uma implementação dual da área de Formação Pessoal e Social: transversal e em alternativa entre as disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Moral e Religiosa. Esta decisão política suscitou debate respigado pelo académico em texto (anos 90) de defesa do modelo. Que propósito em (re)visitar o ideário de PDC? A criação recente da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, transversal e obrigatória e a existência de EMR, disciplinar e facultativa, sugerem a avocação das condições e dos princípios orientadores aduzidos por PDC para compaginar um ensino religioso num estado laico, na procura da articulação entre confessionalidade (de alguns) e um currículo para todos. Justificando o modelo implementado, PDC queria assegurar a *formação religiosa* e a *formação pessoal e social*, nos conteúdos e nos métodos. Eis os dois eixos convocados para a análise do P-2014 (metas curriculares e amostra de unidades letivas). Este trabalho insere-se numa investigação cuja questão matricial é saber como o P-2014, enquanto prescrição macrocurricular, articula a relação tensional entre um currículo para todos e um ensino confessional próprio de alguns. Explicitando a conceção curricular subjacente, as decisões curriculares que presidiram à sua construção, a mobilização dos conceitos curriculares e de desenvolvimento curricular e a apropriação pelos professores. Leituras provisórias, mas que deixam entrever inconsistências no equilíbrio entre um currículo incluídor de todos e uma educação confessional apropriada a alguns. Investigação aberta a novos contributos perfectivos do “olhar” de PDC.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania, EMRC, ensino confessional, transversalidade educativa, curricularidade disciplinar.

1. Uma oportunidade, uma investigação, uma partilha...

A criação recente da componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, cujas orientações delineadas nos normativos remetem para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é oportunidade para reagendar o debate sobre a Educação e (os) Valores com (re)nova(da) acuidade, se queremos um “perfil de base humanista [que considere] uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira Martins, et al., 2017). Valores que são “patrimónios sedimentados de

¹ Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, faaguimaraes@yahoo.com

² Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Portugal, mrceuoldao@gmail.com

humanidade” (Barata-Moura, 1997). E quanto à questão da Religião? A escola é aconfessional e a educação deve ser aberta e plural, sem privilégio de qualquer opção confessional, ideológica ou religiosa. Mas não é a religião dimensão do humano também, enquanto *re-ligação* a um absoluto (seja ele qual for) dador de sentido e de significação para a existência? Ou até um *facto* como de resto já bem adiantava Régis Debray (2002a, 2002b)? Acresce que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005), referindo no seu articulado valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, formação cívica e moral dos jovens e sentido moral, prevê a existência da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), de oferta obrigatória e frequência facultativa que, segundo a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 2006), pretende ser *contributo para a formação integral*, que não pode nem deve excluir a dimensão religiosa ou do religioso na educação.

O Despacho nº 5306/2012 implicou alteração das políticas conjunturais, sobretudo em reação a uma orientação curricular por competências anteriormente instituída. Como consequência, assumiu-se a necessidade de se reformular o currículo prescrito e a eventual revisão parcial do programa de EMRC, tarefas que resultaram na publicação do P-2014 (Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2014). . Eis o objeto em estudo: o currículo prescrito e vertido neste documento, procurando responder à questão matricial de compaginar um ensino confessional inserido numa escola laica. Este trabalho partilha uma pequena parte de uma investigação mais vasta que abrange os aspetos curriculares e de desenvolvimento curricular do P-2014, as perceções dos seus autores e decisores curriculares (nível macro) e a forma como tem sido apropriado pelos professores (nível meso).

Pretendemos agora apenas abordar a visão de um dos protagonistas à época da generalização da Reforma do Sistema Educativo (ano letivo de 1992-1993), Pedro D’Orey da Cunha. E com o seu “olhar” (situado nos anos 90)(Cunha, 1997) analisarmos aquela questão matricial, em articulação com o entendimento de que o currículo é um construto social dos saberes e das aprendizagens que se pretende que todos adquiram, a fim de que o direito à educação seja garantido a todos sem exclusão alguma (Roldão, 2003), na tríplice dimensão de propósito, de processo e de contexto (Canavarro, 2003). Ficamos somente nas questões relativas ao modelo de desenho curricular e à configuração da sua intencionalidade enquanto tal: EMRC deve ser disciplina alternativa a uma outra que não inclua a confessionalidade ou deve ser apenas facultativa?

Interessa-nos aqui e agora a articulação entre temáticas e objetivos e sua orientação para as *metas curriculares*, abordando o P-2014 como *plano a cumprir* concebido previamente a todo o desenvolvimento curricular (no tempo e como causa), que implementa e torna eficaz o currículo prescrito, segundo o modelo da racionalidade técnica e sua lógica descendente, fortemente unívoca e uniforme (Gaspar & Roldão, 2007). Não abordaremos aqui a questão dos conteúdos.

2. Enquadramento teórico, uma (re)visita(ção)

Porquê voltar a Pedro D'Orey da Cunha, mais de duas décadas depois? As políticas educativas saltitaram entre paradigmas diferentes, os desenhos ou planos curriculares alteraram-se. Sobretudo nesta área dos valores, da cidadania, da formação pessoal e social. EMRC perdeu o estatuto de disciplina alternativa, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social desapareceu, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica (obrigatória) durou 10 anos. Surgiu Cidadania e Desenvolvimento, mas com outros contornos. O autor defendeu sempre o seu modelo de alternativa com análise de recorte fino e equilibrado (outros poderão epitetar como apologético), com base em argumentação que sumariamente abaixo recordamos. E que poderia, em nosso entender, nortear os autores e decisores curriculares do P-2014 no sentido de tornar EMRC curricularmente mais credível como alternativa a outras disciplinas ou áreas. PDC faz um conjunto de recomendações sustentadas para validar esse estatuto de alternativa, que servirão de categorias de análise do P-2014 e de contributo acrescido para o debate.

Centrar-nos-emos num texto dos anos 90, onde se interrelaciona teoria, cientificamente sustentada, com as experiências que a generalização da Reforma do Sistema Educativo proporcionou, avaliando as opções iniciais. Respigando o cerne do debate precedente acerca do modelo a implementar (currículo laico para todos *versus* confessionalidade para os crentes, transversalidade *versus* disciplinaridade, imposição de um modelo *versus* liberdade de educar e de aprender), PDC argumenta a pertinência do modelo por si proposto, rebatendo as objeções feitas e sistematizando alguns princípios orientadores, por forma a “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (LBSE, artigo 3º, alínea C), que até ao momento e na prática apenas EMRC o fazia.

Esses princípios convocados, que ora não se impõe aprofundar, são o princípio da liberdade religiosa (o direito de todos à educação, sem imposições exteriores ao seu quadro de valores e de crenças, quer morais, quer culturais, quer religiosas); o princípio da igualdade (o estado não pode impor a todos, como se fossem um só, uma determinada visão do mundo); o princípio da não-programação ideológica (o estado deve assegurar a formação moral dos alunos, mas não pode programar a educação e a cultura, devendo evitar-se o relativismo e dar a oportunidade de escolha livre, sem violação da liberdade de consciência ou da estrutura moral familiar); o princípio da autonomia científica (ambas as opções tinham objeto, método de investigação, corpo de investigação próprio, específico e distinto); o princípio da autonomia pedagógica (de pendor mais prático e relacionado com a vida e a organização das escolas, evitando discriminações e preconceitos, emergindo o respeito, a cooperação, a negociação).

Salvaguardados estes princípios havia implicações: o programa e as práticas pedagógicas da disciplina de EMR deveriam referir-se e conformar-se, para além da sua *identidade religiosa e confessional*, à promoção de uma autêntica *formação pessoal e social* (nos conteúdos e nos métodos³) e um

³ No presente texto centramo-nos exclusivamente nos conteúdos.

cuidado especial com a educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde, educação para a participação nas instituições e serviços cívicos, aspetos estes incluídos nessa formação. É com base nestes dois eixos da argumentação de PDC que vamos analisar o P-2014.

3. Uma leitura do P-2014: conceitos, critérios e metodologia

Precisemos conceitos e alguns critérios. Primeiro, o conceito de *Religião*, independentemente de uma qualquer confissão, “atemático”, anónimo, não explícito (Rahner, 1976/1989⁴), enquanto visão totalizante da existência, por ligação forte e determinante (do latim *re+ligare* – *ligar intensamente*) a um referente (qualquer que seja), apropriado como absoluto dador de significação e de sentido para a totalidade da existência (para usarmos uma forma muito pessoal de dizer uma conceção generalizada). Depois a *Formação Pessoal e Social* como tudo o que de pertinente configura uma educação assente em valores, sem referência a uma qualquer matriz religiosa. Por *moralismo*, entendemos a prescrição de valores, atitudes e comportamentos sem um racional de sustentação (religioso ou laico) que os enquadre, sem o propósito educativo de educar criticamente pela *inteligência* e antes formatar acriticamente a vontade, o carácter, os comportamentos.

Como critérios, cada item foi categorizado pela forma (e conteúdo) como se pode enquadrar mais num aspeto ou noutro, ou nos dois. Note-se que a religião, enquanto totalizante, pode assumir ou subsumir (consoante a perspetiva) *tudo, o todo*; procuramos apenas aquilo que na linguagem estrita (tanto nos termos como na fraseologia) pode reportar-se por exclusivo ao religioso. Similarmente para o resto. Poremos em comum aquilo que embora sendo de âmbito religioso, não seja estritamente confessional.

Quanto a metodologias serão categorizados a totalidade das metas curriculares e dos títulos das unidades letivas do P-2014. Num segundo momento e por amostragem, a articulação entre aqueles, as metas curriculares e os objetivos de aprendizagem definidos. A amostragem deve-se a razões de conveniência (economia de processos e exequibilidade), incidindo num ano de escolaridade em cada ciclo do Ensino Básico e a uma unidade letiva (UL) do Ensino Secundário. Evitando preconceitos, definimos que o critério para selecionar a amostra seria a cumulação das duas perspetivas avançadas por PDC (garantia do carácter de ensino religioso e da formação pessoal e social), sendo que, em caso de igualdade de situações, se optou pelo ano mais adiantado e no Secundário pela ordem mais elevada da UL. Assim, a análise incide sobre o 4º, o 5º e o 7º anos, para o Ensino Básico, e a UL nº9 para o Secundário. Nesta configuração, a amostra representa todos os ciclos e adequa-se aos eixos de análise do autor em estudo (Bardin, 2015; Vala, 1986). Alguns itens serão assinalados com uma alínea, conforme cada caso, cujo significado e uso será

⁴ Karl Rahner (1904-1984), prolífico teólogo católico contemporâneo de profunda influência.

esclarecido no momento de análise. Eis, então o dispositivo e o desenho de análise (e os instrumentos) que podem visibilizar-se na Figura 1.

A interpretação dos dados decorre de uma análise estatística descritiva simples, com intervalos para quantificar a frequência relativa (fr). Assim, definimos $fr < 20\%$ como muito baixa; $20\% \leq fr < 40\%$ como baixa; $40\% \leq fr < 60\%$ moderada; $60\% \leq fr < 80\%$ como elevada; $fr \geq 80\%$ como muito elevada.

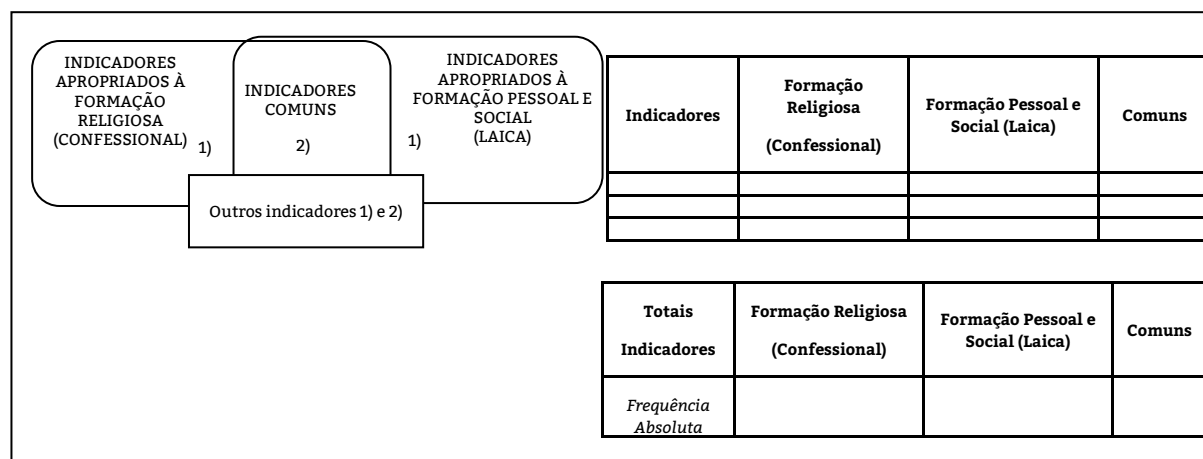


Figura 1. O dispositivo e os instrumentos

3.1 Das metas curriculares

Diríamos que as metas curriculares do P-2014, ao nível da tipologia do discurso, respeitam as duas dimensões hauridas do pensamento do autor (*formação religiosa e formação pessoal e social*), ainda que de forma nem sempre articulada: há metas que articulam as duas e há metas que só se aplicam a cada uma delas.⁵ Atente-se aos resultados da análise⁶.

Tabela 1. As metas do P-2014

Indicadores (17 metas)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Metas comuns
Frequência Absoluta	15	13	11
Frequência Relativa	88,24%	76,47 %	64,71 %

⁵ Apenas nos restringimos a uma análise estritamente técnica, do ponto de vista curricular; não abordaremos a adequação, do ponto de vista desenvolvimental, dos objetivos e conteúdos às idades dos alunos.

⁶ Por economia, dispensaremos o processo detalhado de codificação implementado com o instrumento da Figura 1, canto superior direito, partilhando apenas os resultados.

Evidencia-se um ligeiro desequilíbrio nas metas curriculares entre as duas dimensões, com prevalência da perspetiva religiosa identitária. Todavia assinala-se que mais de três quintos indiciam convergência entre elas.

Se apurarmos a análise e confrontarmos com as metas curriculares que são convocadas em cada UL, verificam-se alterações significativas

Tabela 2. Frequência das metas curriculares convocadas

Indicadores (metas curriculares convocadas - 226)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns
Frequência Absoluta	196	154	124
Frequência Relativa	86,73%	68,14%	54,87%

Evidencia-se a forte preponderância das metas de pendor religioso; ligadas à formação pessoal e social são substancialmente menores e as que contemplam as duas dimensões, menores ainda. A afirmação identitária prevalece sobre a relevância inclusiva. Assim, pode percecionar-se uma incongruência entre a Tabela 1 (explicita a intencionalidade curricular postulada à partida) e a Tabela 2 (revela uma operacionalização diversa).

3.2. Dos títulos das Unidades Letivas (UL)

Relativamente às UL e sua distribuição por anos de escolaridade, tendo apenas em conta o que os títulos das mesmas permitem indiciar, atente-se à distribuição apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Frequência dos títulos das Unidades Letivas

Indicadores (títulos das UL - 44)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	19	26	11	9	1
Frequência Relativa	43,18%	59,09%	25%	20,46%	2,27%

Antes do resto: consideramos *moralistas* os títulos assinalados com 1); em 2) trata-se de um sintagma teológico-pastoral de uso eclesial frequente (“Civilização do Amor” – Papa Paulo VI, 1970). De uma análise imediata, há um pendor mais inclusivo de todos, o identitário confessional é significativo, sendo os títulos comuns não despidiendos. Todavia, entendemos ser elevado o recurso a outras categorias, incongruentes com um documento curricular que se pretende e afirma estar aberto a todos e se destinar a todos. A análise feita parcialmente e processualmente (por ciclo e ou ano de escolaridade) revela uma acentuação dos desequilíbrios.

Articulando estes dados com as metas curriculares, percebe-se uma alteração dos equilíbrios: a formação religiosa diminui acentuadamente (cerca de metade) e é secundarizada face à formação pessoal e social; também baixa

fortemente o que é comum (mais de metade) e aparecem os moralismos. Estes dados podem indiciar que a escolha de temáticas na organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem esteve pouco atenta às metas curriculares definidas, preocupando-se mais como uma acomodação ao calendário litúrgico e seus ciclos ou à celebração cultural, convocando depois aquelas metas.

3.3. Dos objetivos definidos na amostra

Se a análise for mais ao detalhe (Tabela 1 a Tabela 8) com a inclusão dos objetivos e aplicando os mesmos critérios atrás referidos, podem ser estabelecidos eixos de (in)congruência entre os objetivos, as metas definidas e os títulos ou temáticas escolhidas para organizar o processo de ensino-aprendizagem. Como se trata de uma amostra, ressalve-se que os valores avançados acima não são comparáveis, dado haver alteração do universo em apreço.

Tabela 4. Frequência dos objetivos do 4º ano

Indicadores (objetivos - 10)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	4	6	3	3	0
Frequência Relativa	40%	60%	30%	30%	0%

A formação religiosa e a formação pessoal e social mantêm semelhança com os títulos das unidades letivas, os aspetos comuns às duas aumentam ligeiramente e há um aumento em relação aos títulos *moralistas*.

Tabela 5. Frequência dos objetivos do 5º ano

Indicadores (objetivos - 24)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	16	12	4	0	0
Frequência Relativa	66,67%	50%	16,67%	0%	0%

Regista-se uma forte subida da perspectiva religiosa em relação ao 4º ano, que passa a ser preponderante; diminui a da formação pessoal e social, baixam os comuns às duas em cerca de metade e desaparecem os moralismos.

Tabela 6. Frequência dos objetivos do 7º ano

Indicadores (objetivos - 26)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	14	22	10	0	0
Frequência Relativa	53,85%	84,62%	38,46%	0%	0%

Volta a inverter-se o sentido da tendência: descida na formação religiosa, forte subida na formação pessoal e social e nos objetivos curriculares comuns, mantendo-se nulos os moralismos. Uma primeira nota para esta alteração, pode ter a ver com a articulação com temas de outras disciplinas ou a fase desenvolvimental da adolescência (*verbi gratia*: História, Físico-química e Ciências da Natureza – *As origens*; História – *As religiões e a Paz universal*; fase desenvolvimental da adolescência – *Sentido e riqueza dos afetos*).

Tabela 7. Frequência dos objetivos da UL 9 do Ensino Secundário

Indicadores (objetivos - 11)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	11	11	11	0	0
Frequência Relativa	100%	100%	100%	0%	0%

Uma dissonância com o resto da amostra: a totalidade dos objetivos curriculares persegue as duas dimensões. Uma tentativa de interpretação pode residir no facto de a temática (*A Arte Cristã*) ser transversal e poder ser apropriada pelas duas dimensões. Na nossa leitura de PDC, poderá aqui residir uma autêntica formação pessoal e social compaginada com uma autêntica formação religiosa, sem perder identidade e sem diminuir ou ofuscar a relevância educativa e curricular.

Tabela 8. Frequência dos objetivos na totalidade da amostra

Indicadores (objetivos - 71)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias	
				1)	2)
Frequência Absoluta	45	51	28	3	0
Frequência Relativa	63,38%	71,83%	39,44%	4,23%	0%

Neste conjunto toma relevo um pendor mais transversal e inclusivo, com um moderado adiantamento da formação pessoal e social à formação religiosa, sendo também significativo o que é comum às duas dimensões. Os moralismos são residuais.

3.4. Articulando metas, títulos e objetivos... e fazendo *zoom in*...

Começamos pelo conjunto, articulando metas, títulos e objetivos (Tabela 9) e intervalos para codificar a amplitude da frequência relativa (Tabela 10).

Uma abordagem sumária mostra algumas variações. Assim, numa leitura vertical, a amplitude revela ausência de discrepâncias e inconsistências significativas na arquitetura do P-2014, em todas as dimensões, sendo mais acentuada na formação religiosa e muito menor na formação pessoal e social ou naquilo que é comum.

Tabela 9. Frequência das metas, dos títulos e dos objetivos

Indicadores	Frequências	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias (1 e 2)
Metas curriculares (17)	Frequência Absoluta	15	13	11	0
	Frequência Relativa	88,24%	76,47%	64,71%	0%
Títulos das UL (44)	Frequência Absoluta	19	26	11	10
	Frequência Relativa	43,18%	59,09%	25%	22,73%
Objetivos definidos (71)	Frequência Absoluta	45	51	28	3
	Frequência Relativa	63,38%	71,83%	39,44%	4,23

Tabela 10. Amplitude da frequência relativa das metas, dos títulos e dos objetivos

Indicadores (frequência relativa)	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns	Outras categorias (1 e 2)
Metas curriculares	Muito elevada	Elevada	Elevada	Muito baixa (nula)
Títulos das UL	Moderada	Moderada	Baixa	Baixa
Objetivos definidos	Elevada	Elevada	Baixa	Muito baixa
Amplitude	Moderada	Muito baixa	Baixa	Baixa

Poderia entrever-se um fio condutor e uma estratégia geral consequente, estável e coerente. Mas cruzando com os dados analisados antes e afinando a análise, indiciam-se, a nosso ver, variações que podem prenunciar, no quadro da amostra do P-2014, uma estratégia geral, ou ausente ou errática. Procuraremos confirmar ou infirmar esta perceção, começando por analisar a frequência das metas curriculares convocadas (Tabela 11).

Temos uma muito elevada incidência das metas curriculares apropriadas à formação religiosa, com preponderância sobre a formação pessoal e social, sendo acentuada em relação ao que é comum. Genericamente, a amplitude da frequência relativa é baixa e muito baixa entre a confessionalidade e a laicidade e também dentro de cada categoria verticalmente. Assim, parece não haver incongruências significativas, embora os desequilíbrios estejam presentes. Mas, aumentemos o *zoom* e apuremos.

Tabela 11. Frequência das metas convocadas por ano de escolaridade na amostra

Indicadores (metas curriculares)	Frequências	Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Comuns
4º ano	Frequência Absoluta	8	8	7
	Frequência Relativa	88,89%	88,89%	77,78%
5º ano	Frequência Absoluta	14	11	10
	Frequência Relativa	93,33%	73,33%	66,67%
7º ano	Frequência Absoluta	21	18	14
	Frequência Relativa	84%	72%	56%
UL 9 (Ensino Secundário)	Frequência Absoluta	16	10	10
	Frequência Relativa	100%	62,5%	62,5%
Total	Frequência Absoluta	59	47	41
	Frequência Relativa	90,77%	72,31%	63,08%

Vejamos o que acontece dentro de cada ano de escolaridade, sem consideração por aquilo que é comum e cingindo-nos à frequência absoluta (Tabela 12 a Tabela 15).

Tabela 12. 4º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1	1
	Metas	2	1	0
	Objetivos	0	2	2
L 2	Título	0	1	0
	Metas	2	2	0
	Objetivos	0	2	0
L 3	Título	1	0	0
	Metas	3	2	0
	Objetivos	2	1	1
L 4	Título	1	1	0
	Metas	1	1	0
	Objetivos	3	3	0

Vejamos:

- UL 1: incoerência do título e dos objetivos (moralistas) com as metas curriculares; na formação religiosa são o dobro das outras, mas sem objetivos e o título não é desta categoria;

- UL 2: incoerência do título e dos objetivos (formação pessoal e social) com as metas curriculares (formação religiosa);

- UL 3: coerência entre o título, a maioria das metas e dos objetivos (formação religiosa, com uma exceção moralista), sendo grande parte das metas e objetivos comuns à formação pessoal e social;

- UL 4: total coerência entre o título, metas curriculares e objetivos.

Tabela 13. 5º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1	1
	Metas	4	2	0
	Objetivos	4	2	0
L 2	Título	1	1	0
	Metas	4	3	0
	Objetivos	7	3	0
L 3	Título	0	1	1
	Metas	3	3	0
	Objetivos	1	3	0
L 4	Título	0	1	0
	Metas	3	3	0
	Objetivos	4	4	0

Do mesmo modo:

- UL 1: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares; estes são coerentes entre si, com forte preponderância da formação religiosa;

- UL 2: total coerência entre o título e as metas e os objetivos, com preponderância da formação religiosa;

- UL 3: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares; estes são coerentes entre si;

- UL 4: incoerência do título (formação pessoal e social) com os objetivos e com as metas curriculares, que também são de formação religiosa; estes são coerentes entre si.

Tabela 14. 7º ano: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 1	Título	0	1	0
	Metas	6	5	0
	Objetivos	5	2	0
L 2	Título	1	1	0
	Metas	8	6	0
	Objetivos	6	6	0
L 3	Título	0	1	1
	Metas	3	2	0
	Objetivos	1	8	1
L 4	Título	0	1	0
	Metas	4	5	0
	Objetivos	2	6	0

Igualmente:

- UL 1: título na perspetiva da formação pessoal e social coerente com parte significativa das metas e dos objetivos; mas incoerente com maior parte das metas e objetivos da formação religiosa;

- UL 2: quase total coerência entre o título, as metas e os objetivos, ainda que com ligeira preponderância da formação religiosa;

- UL 3: incoerência do título (moralista) com os objetivos e com as metas curriculares, quer de formação religiosa quer de formação pessoal e social; forte desproporção entre as metas e os objetivos: na formação religiosa, três para um, e na formação pessoal e social, dois para oito;

- UL 4: total coerência entre o título, metas curriculares e objetivos da formação pessoal e social; incoerência do título com as metas e objetivos da formação religiosa, sendo estes coerentes entre si.

Tabela 15. UL 9 do Ensino Secundário: frequências absolutas por UL

Indicadores por UL		Formação religiosa (confessional)	Formação pessoal e social (laica)	Outras categorias (1 e 2)
L 9	Título	1	1	0
	Metas	16	10	0
	Objetivos	11	11	0

Finalmente:

- UL 9: total coerência entre título, metas curriculares e objetivos, sendo que as metas da formação religiosa têm uma acentuada preponderância.

Resumo: das leituras feitas para cada tabela e sem preocupações de distinção entre a gradualidade das (in)coerências, temos: 13 UL com 8 incoerências (61,54%) e 11 coerências (84,62%). Esta discrepância de frequência de baixa amplitude, aumenta significativamente com a existência de sub(in)coerências (permita-se o neologismo) dentro de uma mesma unidade, assinaladas pelas leituras acima. Só assim se entende que o somatório das frequências seja superior ao das UL (frequência absoluta) e a 100% (frequência relativa). Por outro lado, entendemos ser demasiado elevada a frequência das incoerências, mesmo constatando que as coerências são bastante mais frequentes. Todavia, num documento de natureza curricular e salvo melhor opinião seria expetável que a coerência se aproximasse dos 100%.

Pensamos detetar aqui constância na problemática, seja qual for o ângulo da abordagem: a arquitetura do P-2014 apresenta inconsistências e incongruências que permitem confirmar a ausência de uma estratégia geral coerente, ainda que os dados se refiram a uma amostra tida por representativa e adequada (Bardin, 2015; Vala, 1986): 100% das metas curriculares e dos títulos, articulados com 25% dos anos letivos do 1º Ciclo, 50% do 2º Ciclo, 33,33% no 3º Ciclo e 10% das unidades dos 3 anos do Ensino Secundário.

5. Algumas leituras... tópicos de reflexão

Que suposições e até questionamentos se podem perceber? Obviamente, quaisquer que sejam as interpretações, carecem de validação no quadro da investigação em curso. Daí a sua provisoriedade. Concretizemos:

- mais do que um referente e orientação para a organização do processo de ensino e de aprendizagem a nível macro, as metas curriculares terão sido *acomodadas* (metas convocadas) aos temas a desenvolver (decorrentes dos títulos das UL), a que acresceram objetivos mais ou menos congruentes e articulados; a legitimidade desta leitura decorre da falta de sequencialidade e de articulação (incoerências) apontadas pelas tabelas atrás apresentadas;

- indicia-se, assim, a falta de uma estratégia geral coerente, consistente e articulada, para estabelecer o sentido, a significação, a sistematicidade e a intencionalidade que um qualquer currículo deve ter;

- a ausência desta estratégia geral, torna-se mais evidente e de forma crescente, no interior de cada ciclo e de cada UL, fazendo supor que o P-2014 pareça um somatório de temáticas mais ou menos avulsas, associadas com uma ou outra oportunidade ao nível desenvolvimental ou ao calendário litúrgico;

- a este nível haverá coerências que podem indiciar preocupação em estruturar o trabalho numa lógica curricular e de desenvolvimento do currículo, uma intencionalidade curricular “não dita”, mais latente do que patente, que pode significar preocupações curriculares de natureza confessional que predominam sobre uma clareza curricular mais inclusiva;

- sob o “olhar” de PDC (mesmo que datado), torna-se difícil compaginar a formação religiosa confessional e identitária com uma autêntica formação pessoal e social laica e inclusiva; o que pode indiciar dificuldades em dirimir a questão matricial da investigação em curso: a articulação da relação tensional entre o currículo para todos e um ensino confessional, a nível da prescrição macrocurricular.

Referências bibliográficas

- Barata-Moura, José (1997). *Consciência da Crise, Crise de Consciência. Uma Consciência para a Crise*. In Manuel F. Patrício (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 97-140). Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, Ana Paula (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas Professoras, dois Currículos*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa: APM.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Acedido em julho, 2018, em <http://www.conferenciaepiscopal.pt/v1/educacao-moral-e-religiosa-catolica-um-valioso-contributo-para-a-formacao-da-personalidade/>

- Cunha, Pedro D'O. (1997). Alternativa à Educação Moral e Religiosa? In Pedro D'O. Cunha (Ed.), *A Educação em Debate* (pp. 221-239). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Debray, Régis (2002a). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Debray, Régis (2002b). Qu'est-ce qu'un fait religieux? *Études*, 397(9), 169-180. doi: 10.3917/etu.973.0169.
- Despacho nº5306/2012 (2012). *Diário da República n.º 77*, Série II de 2012-04-18. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência
- Gaspar, Maria Ivone, & Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lei nº 49/2005 (2005). *Diário da República n.º 166*, Série I-A de 2005-08-30. Lisboa: Assembleia da República
- Oliveira Martins, Guilherme & al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério do Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação.
- Papa Paulo VI (1970). *Ensinamentos, VIII, 506*. Acedido em julho, 2018, em http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html
- Rahner, Karl (1989). *Curso fundamental sobre la fé. Introducción al concepto de cristianismo*. Barcelona: Herder. (Obra original publicada em 1976)
- Roldão, Maria do Céu (2003). *A diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (2014). *Programa de educação moral e religiosa católica. Edição 2014*. Moscavide: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto S. Silva, & José M. Pinto (Ed.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.