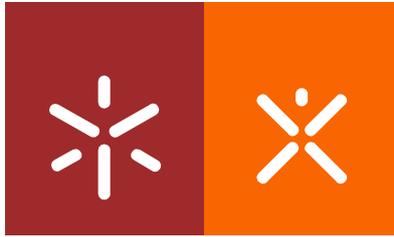


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Jorge Venâncio de Torres Lima

**A família: natureza, identidade e missão.  
Análise dos programas, dos manuais e das  
planificações de EMRC. Estudo exploratório  
no Ensino Básico**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulo Jorge Venâncio de Torres Lima

**A família: natureza, identidade e missão.  
Análise dos programas, dos manuais e das  
planificações de EMRC. Estudo exploratório  
no Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**

Janeiro de 2013

## DECLARAÇÃO

Nome: Paulo Jorge Venâncio de Torres Lima

Endereço de correio eletrónico: paulodetorreslima@gmail.com

Título dissertação: A família: natureza, identidade e missão. Análise dos programas, dos manuais e das planificações de EMRC. Estudo exploratório no Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor José Augusto Brito Pacheco

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular

*É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.*

Universidade do Minho, 25/01/2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

**DEDICATÓRIA**

À minha família, em geral, meu suporte físico, relacional e emocional.

Aos meus pais, Antônio e Maria do Sameiro, em particular, de quem recebi o precioso dom da vida, do qual nunca pediram “direitos de autor”, bem como da sua generosidade desinteressada em prol do meu crescimento e desenvolvimento como ser humano.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Doutor José Augusto Pacheco, pelo seu permanente estímulo, disponibilidade, partilha fraterna de conhecimento, sabedoria e experiência, com que me orientou.

À minha família, pelo estímulo dado e sacrifícios exigidos. Uma palavra especial à minha irmã Belinha que me deu guarida nestes últimos dois meses.

Aos meus amigos Dr. João Nogueira, ao Dr. Manuel Ferreira, ao Prof. Doutor João Varajão e à Dra. Ana Júlia Marques que me ajudaram, nos aspetos mais formais, das revisões gráfica, textual e tradução.

À Direção do Agrupamento de Escolas X por ter prontamente respondido e autorizado a consulta dos documentos e ao respetivo grupo de EMRC.

Aos meus professores e colegas de Mestrado, e a todos os professores e educadores do meu percurso escolar e educativo, pelo muito que recebi e colhi em conhecimento, amizade e sabedoria.

À Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), particularmente ao seu Magnífico Reitor, Prof. Doutor Aurélio Guterres, por me ter dado a oportunidade de juntar a família e de ter a atual experiência de lecionação; ao meu Diretor, Dr. Abílio Belo, aos meus colegas-docentes e aos meus alunos do Curso de Filosofia por todo o apoio, amizade e compreensão.

À comunidade educativa do Agrupamento Vertical de Escolas de Arcozelo – Ponte de Lima (e outras escolas públicas e Colégio de D. Diogo de Sousa – Braga, onde lecionei) e ao seu Diretor, Manuel Amorim, pelas condições e oportunidades dadas para a consecução deste e de outros trabalhos.

Aos funcionários das bibliotecas: da UM (particularmente, ao meu amigo Paulo Maia) e da UCP – Braga (particularmente, à Sra. Conceição), pela sua atenção e solicitude aos meus pedidos.

Aos meus amigos, conhecidos e a todos aqueles que, de alguma forma, de tão longe ou de tão perto, contribuíram, apoiaram e me incentivaram a acabar o Mestrado.



## RESUMO

*“A família: natureza, identidade e missão. Análise dos programas, dos manuais e das planificações de EMRC [Educação Moral e Religiosa Católica]. Estudo exploratório no Ensino Básico [EB]”* é um projeto de investigação realizado na UM, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

Para o efeito, partimos do problema: *De que modo a família, enquanto conteúdo curricular, é apresentada nos programas, nos manuais escolares do aluno e nas planificações de aula de EMRC, do EB, tendo como referente os fundamentos antropológicos e éticos da família?*

São formulados os seguintes objetivos:

- Contextualizar a família como uma problemática pluridimensional no contexto de perspetivas (sociológica, psicológica, histórico-cultural, biológica e ético-religiosa); - Analisar a articulação vertical dos programas de EMRC do EB ao nível das Unidades Letivas [UL]; - Caracterizar as UL da família nos programas dos três ciclos do EB de EMRC; - Analisar a articulação, ao nível da temática da família, do EB de EMRC, dos programas, dos manuais da responsabilidade do SNEC [Secretariado Nacional da Educação Cristã] e das planificações de aula de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal; - Analisar as práticas de planificação ao nível de uma escola do EB, na UL da família.

A questão de investigação é analisada através de uma metodologia predominantemente qualitativa, cujo modelo de recolha de dados tem por base a construção de um quadro, para operacionalizar o levantamento, e conseqüente análise reflexiva, do *corpus* documental deste estudo, centrado em três aspetos essenciais: programas e manuais escolares do aluno e planificações de escola de EMRC do EB. A técnica de recolha de dados é a da análise documental e a técnica de análise de dados a análise de conteúdos.

O principal resultado da nossa investigação é o seguinte: a família, enquanto conteúdo curricular, no EB, na disciplina de EMRC, é apresentada privilegiadamente na sua dimensão e fundamento ético-religioso, assumindo-se como um tentáculo dos princípios associados ao discurso e posicionamento da moral católica: a instituição família é animada pela dinâmica e critério do amor em ordem à participação dos seus membros e comunhão das pessoas que a constituem. Em termos operativos, o estudo que levamos a cabo aproxima-nos de uma conceção funcional de família, organizada, privilegiadamente, quanto aos elementos que a integram, em estruturas familiares de tipo extensa e nuclear-biológica, tendo como principal função afirmar-se com um primeiro espaço e reduto de socialização/educação dos seus elementos.

Palavras-chave: Família, Educação Moral e Religiosa, Sistema educativo português, Programa escolar, Manual escolar, Planificação de aula.



**ABSTRACT**

*"The family: nature, identity and mission. Analysis of the Subject Programs, the students' textbooks and the planning of EMRC [Catholic Religious and Moral Education]. Exploratory Study in Basic Education [BE]"* is a research project accomplished at the University of Minho, in the Master of Science in Education, in the specialization area of Curriculum Development.

To this end, we start from the initial problem: *How does the family, as a curriculum content, is presented in the program, the students' textbooks and lesson planning of EMRC, of BE, taking as reference the anthropological and ethical family bases?*

The following objectives are articulated: - Contextualize the family as an issue in the context of multidimensional perspectives (sociological, psychological, historical, cultural, biological and ethical-religious); - Analyze the vertical articulation of EMRC programs, of the BE, in terms of Teaching Unit [TU]; - Characterize the TU family programs of EMRC in the three teaching and learning cycles of BE; - Analyze the linkages in what refers to the family thematic programs of EMRC, in BE, to the program, to the students' textbooks, responsibility of SNEC (National Secretariat of Christian Education) and the lessons plans of a Group of Schools in Northern Portugal; - Analyze the practices of classroom lesson plans of BE, about the family TU.

The research question is analyzed through a predominantly qualitative methodology. The design data collection is based on the construction of a frame, to work the survey, and consequent reflective analysis, of the documentary corpus of this study, focusing on three main aspects: programs and students' textbooks and the school level planning of the BE. The technique of data collection is the document analysis and technical analysis of the data content analysis.

The main result of our research is the following: the family, as curriculum a content in the BE, of EMRC, is presented in its privileged dimension and ethical-religious foundation, assumed as a tentacle of the principles associated to the speech and the positioning of Catholic morality: the family institution is animated by the dynamics and the criteria of love in order to the participation of its members and the fellowship of the people who constitute it. In operational terms, this study brings us closer to a functional conception of family, organized, privileged, in what concerns to the elements that comprise it, in family structures and extensive type of nuclear-biological, whose main function is to affirm itself as a first space and stronghold of socialization/education of its elements.

Keywords: Family, Religious and Moral Education, Portuguese education system, School program, Students' textbooks, Classroom lesson plans.



**ÍNDICE**

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de tabelas.....	xv
Índice de quadros.....	xvii
Índice de figuras.....	xix
Índice de gráficos.....	xxi
Siglas e acrónimos.....	xxiii
Introdução.....	1
Capítulo I - A família: natureza, identidade e missão.....	5
1- A natureza e os fundamentos antropológicos da família.....	5
1.1- Os tipos de grupos humanos.....	5
1.2- A (in)definição de família: ambiguidade e polissemia.....	6
1.3- A classificação das estruturas familiares.....	9
1.4- As bases ou fundamentos antropológicos da «família».....	10
1.5- A universalidade da instituição familiar.....	11
1.6- Principais funções da família.....	13
1.6.1- A função sexual.....	14
1.6.2- A função reprodutiva.....	15
1.6.3- A função económica.....	15
1.6.4- A função socializadora e educativa.....	17
1.6.5- A função da construção da identidade e do sentido para a existência.....	19
2- Os fundamentos éticos da família.....	20
2.1- Crise atual da família: causas.....	20
2.2- As mudanças no seio da instituição familiar e suas implicações.....	22
2.3- A razão de ser da família.....	26
2.4- A missão intemporal da família como projeto de vida.....	28
2.4.1- A família, lugar privilegiado de comunhão e de participação.....	29
2.4.2- Família, escola de humanismo e de sociabilidade.....	33
2.5- A família na atualidade: desafios e resposta ética.....	35
Síntese.....	37

Capítulo II - A EMRC na organização curricular do Ensino Básico português .....	41
1- A legitimidade do Ensino Religioso Escolar .....	41
1.1- A perspetiva histórico-cultural .....	41
1.2- A perspetiva educativa.....	42
1.2.1- Razão histórico-cultural .....	43
1.2.2- Razão antropológica .....	44
1.2.3- Razão crítico-social.....	45
1.2.4- Razão ética .....	45
1.2.5- Razão democrática.....	45
1.3- A perspetiva jurídica .....	46
2- A Natureza Curricular e a identidade da EMRC.....	47
2.1- A disciplina de EMRC: natureza e estatuto .....	47
2.2- A EMRC na arquitetura do EB português: organização e estruturas curriculares.....	48
2.3- Componentes curriculares da EMRC: programas, manuais e planificações.....	53
2.3.1- Programas .....	53
2.3.2- Os manuais .....	56
2.3.3- As planificações .....	64
Capítulo III – Metodologia .....	67
1- Natureza da investigação .....	67
3- <i>Corpus</i> documental .....	70
4- Técnica de recolha de dados .....	71
5- Técnica da análise de dados.....	72
6- Questões éticas de investigação.....	72
IV - Descrição e análise dos dados .....	75
1- Descrição dos dados .....	75
1.1- A família nos programas.....	75
1.1.1- Análise sinótica dos programas: síntese.....	79
1.2- A família nos manuais .....	80
1.2.1- Análise sinótica dos manuais.....	90
1.3- A família nas planificações (trimestrais) .....	91
2- Análise dos dados.....	94
2.1- Análise generalista e global.....	95
2.2- Análise específica e detalhada nos programas e manuais .....	96
2.2.1- Dimensões da família.....	96
2.2.2- Definição de família.....	98

---

2.2.3- Tipos de estruturas familiares.....	100
2.2.4- Funções da família.....	101
2.2.5- Fundamento ético da família .....	103
2.3- Planificações .....	105
Conclusão .....	109
Referências bibliográficas.....	115
Referências documentais .....	121
Referências legislativas .....	123
Anexos .....	125



**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Percentagem de alunos matriculados em EMRC no EB .....	70
Tabela 2 - Unidade de frequência dos programas: síntese .....	80
Tabela 3 - Unidade de frequência dos manuais: síntese.....	91



**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Critérios diferenciadores das diferentes tipologias familiares .....	10
Quadro 2 - Estrutura curricular do EB/S português.....	50
Quadro 3 - A EMRC na estrutura curricular do sistema do EB/S português .....	53
Quadro 4 - Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto .....	64
Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados.....	69
Quadro 6 - Programa do 1º ano – UL 4- “Crescer em família” .....	76
Quadro 7 - Programa do 2º ano – UL 2- “A mãe de Jesus” .....	76
Quadro 8 - Programa do 3º ano – UL 2- “O pai adotivo de Jesus” .....	77
Quadro 9 - Programa do 6º ano - UL 3 - “A família, comunidade de amor” .....	78
Quadro 10 - Programa do 8º ano - UL 1- “O amor humano” .....	79
Quadro 11 - Manual do 1º ano - UL 4 - “Crescer em família. Na minha família eu estou feliz” .....	82
Quadro 12 - Manual do 2º ano - UL 2 - “A mãe de Jesus. Maria – uma mãe muito especial!” .....	83
Quadro 13 - Manual do 3º ano - UL 2 - “O pai adotivo de Jesus. São José: modelo e protetor de todos os pais” .....	85
Quadro 14 - Manual do 6º ano - UL 3 - “A família, comunidade de amor” .....	88
Quadro 15 - Manual do 8º ano - UL 1 - “O amor humano” .....	90
Quadro 16 - Planificação do 1º ano - UL 4- “Crescer em família” .....	92
Quadro 17 - Planificação do 2º ano - UL 2- “A mãe de Jesus” .....	92
Quadro 18 - Planificação do 3º ano - UL 2- “O pai adotivo de Jesus” .....	93
Quadro 19 - Planificação do 6º ano - UL 3 - “A família, comunidade de amor” .....	94
Quadro 20 - Planificação do 8º ano - UL 1- “O amor humano” .....	94



**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Comunidade <i>vs.</i> Associação segundo Giner .....	5
Figura 2 - A natureza da família.....	11
Figura 3 - Bases da constituição familiar .....	12
Figura 4 - Funções da família .....	13
Figura 5 - Industrialização: consequências.....	16
Figura 6 - Urbanização: consequências .....	16
Figura 7 - Crise da família: causas .....	22
Figura 8 - Mudanças na família: fatores.....	25
Figura 9 - Poder de regulação e de controlo: programa, manual e aula .....	59



**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Dimensões da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total .....	97
Gráfico 2 - Dimensões da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total. ....	97
Gráfico 3 - Definição de família nos programas: referências em percentagem, por ano e total. ....	99
Gráfico 4 - Definição de família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total. ....	99
Gráfico 5 - Tipos de estruturas familiares nos programas: referências em percentagem, por ano e total. ....	100
Gráfico 6 - Tipos de estruturas familiares nos manuais: referências em percentagem, por ano e total. ....	100
Gráfico 7 - Funções da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total. ....	102
Gráfico 8 - Funções da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total. ....	102
Gráfico 9 - Fundamentos da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total. ....	104
Gráfico 10 - Fundamentos da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total. ....	104
Gráfico 11 - Gestão anual dos programas por ano e UL .....	107



**SIGLAS E ACRÓNIMOS**

al. – Alínea

art.º – Artigo

CEEC – Comissão Episcopal da Educação Cristã

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

CDFUE – Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

CRP – Constituição da República Portuguesa

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho-Normativo

EB – Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

EE – Encarregado de Educação

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

ERE - Ensino Religioso Escolar

LBSE - Lei das Bases do Sistema Educativo

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

PE – Projeto Educativo

PIDCP – Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos

SDERE – Secretariado Diocesano do Educação Cristã

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UM – Universidade do Minho

UL – Unidade Letiva (antiga Unidade Temática)



## **INTRODUÇÃO**

O projeto de dissertação tem por pano de fundo a literatura especializada sobre a família, área holística e complexa (Barros de Oliveira, 2001), perspetivada a partir da experiência profissional que temos adquirido e desenvolvido na qualidade de docente EMRC nos EB/S. Sendo uma temática transversal ao programa escolar de EMRC (doravante, nomearemos apenas de programa), que requer uma análise mais complexa em termos de articulação vertical e horizontal, a sua escolha como objeto de investigação torna-se numa questão que permite, não só uma abordagem teórica, no quadro de diferentes dimensões (sociológica, psicológica, histórico-cultural, biológica, ético-religiosa), mas também uma abordagem metodológica, orientada em função das análises que são realizadas pelos manuais escolares do aluno (doravante, nomearemos apenas de manuais) de EMRC, através dos textos que são propostos, bem como do programa e da planificação realizada num Agrupamento de Escolas, do Norte de Portugal.

O projeto de investigação concretiza-se, assim, num estudo teórico-metodológico da família como conteúdo curricular, ao nível do EB, que apresentamos como sendo de natureza exploratória, com o propósito de aprofundar uma temática que é complexa e que está sempre presente em qualquer processo de educação e formação.

Inúmeros diagnósticos feitos à sociedade atual profetizam uma crise do Homem e da família (Rojas, 1994; Lipovetsky, 1988; Barros de Oliveira, 2002), e conseqüente queda, aliás sepultura que o mesmo cavou (Barros de Oliveira, 2002; João Paulo II, 1994). A verdade é que esta instituição resiste, apesar das suas múltiplas expressões, e é hoje, provavelmente, mais valorizada do que nunca.

Até meados do século XX, a questão da família não suscitava interesse particular dos cientistas sociais (Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002), pois esta estava estritamente associada ao casamento, como preconizavam as orientações sociais e religiosas. Porém, desde meados da década de anos 60, do século XX, até à atualidade, “as grandes transformações que se vão introduzindo em tudo o que se relaciona com a família fazem inverter esta tendência” (Leandro, 2001: 15). Tais transformações são explicadas pelas novas mentalidades decorrentes de uma maior adesão aos valores da mentalidade, divulgação dos métodos anticoncetivos, diminuição da natalidade, entrada da mulher no mercado de trabalho, novas relações entre os sexos no interior da família e do trabalho, aumento do divórcio, crescente coabitação juvenil no mundo ocidental, aumento do número de famílias formadas fora do casamento, crescimento das uniões de facto, aparecimento de novas formas de família, etc. Face a tal panorama, as instâncias políticas, sociais

e culturais mostram outro interesse pelas questões da família, adquirindo esta uma maior visibilidade pública.

De uma maneira geral e numa perspetiva interdisciplinar, o contributo científico dado pelas várias ciências sociais, a partir do século XVIII, bem como de profundas mudanças ocorridas, sobretudo a partir do século XIX, face ao desmoronar das tradicionais formas de enlace social, estimularam diversos pensadores sociais, entre as décadas de quarenta e setenta, do século passado (dos quais destacamos, nos vários domínios, os seguintes autores: História (P. Ariés), Filosofia Social (M. Foucault), Psicologia Social (A.-M. Rochebavle-Spenlé), Sociologia (P. Bourdieu e J. C. Passeron), Demografia (A. Girard), etc.), que marcaram a intensificação de um pensamento sobre a família, a partir de meados dos anos setenta, do século XX, sobretudo por parte da Sociologia (Leandro, 2001).

É, neste contexto, que - no mundo ocidental - se destaca a análise sociológica que afirma as especificidades e o carácter institucional da família, bem como o reconhecimento da sua historicidade e variabilidade, no tempo e no espaço, em função dos diferentes contextos sociais. Para os sociólogos, a família não é uma entidade abstrata, estática, unilinear, unidimensional e indiferente à sociedade em que se insere e, por consequência, definida uma vez por todas nas suas estruturas e organização, mas é participante desta dinâmica, reestruturação e complexidade. Daí também a dificuldade em a definir conceitualmente, pois parece algo tão íntimo, habitual, simples e claro, mas faz apelo a vários elementos, tornando-se assim diversa, fragmentada e ambígua no seio das sociedades contemporâneas (*Ibidem*).

É neste contexto que identificamos o problema ou a questão básica da investigação: *De que modo a família, enquanto conteúdo curricular, é apresentada no programa, nos manuais escolares do aluno e na planificação de aula de EMRC, do EB, tendo como referente os fundamentos antropológicos e éticos da família?*

Para o efeito, são formulados os seguintes objetivos:

- Contextualizar a família como uma problemática pluridimensional no contexto de perspetivas (sociológica, psicológica, histórico-cultural, biológica e ético-religiosa);
- Analisar a articulação vertical dos programas de EMRC do EB ao nível das UL;
- Caracterizar as UL da família nos programas dos três ciclos do EB de EMRC;
- Analisar a articulação, ao nível da temática da família no EB de EMRC, do programa, dos manuais da responsabilidade do SNEC (Secretariado Nacional da Educação Cristã) e da planificação de aula de um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal;
- Analisar as práticas de planificação ao nível de uma escola do EB, na UL da família.

A estrutura da dissertação está organizada em quatro capítulos.

O capítulo I – A família: natureza, identidade e missão, que corresponde à primeira parte do quadro teórico, é explorado em duas partes: *A natureza e os fundamentos antropológicos da família* (distinguir diferentes tipos de grupos humanos (associação vs. comunidade); definir diferentes conceitos de família e de estruturas familiares, de acordo com uma variedade de critérios; identificar as bases ou fundamentos da família; refletir sobre a universalidade da instituição familiar (a posição dos universalistas face aos relativistas); identificar as principais funções da família); numa segunda parte, *Os fundamentos éticos da família* (indagar em que consiste a tão badalada crise da família (principais causas (e efeitos)); analisar as principais mudanças na família e suas implicações; identificar a razão de ser da família (identidade) e, para finalizar este capítulo, tentaremos, numa linha de iluminar, de renovar, o valor da família, revitalizando-a neste contexto de crise, pretendemos identificar e refletir sobre aquilo que é mais característico da família, naquilo que será a sua missão intemporal, como projeto de vida: a família, lugar privilegiado de comunhão e de participação; e a família como escola de humanismo e de sociabilidade. Eis o «mínimo ético» de que alguns especialistas, como Vidal (1995),advogam.

O capítulo II – A EMRC na organização curricular do EB português - última parte do denominado quadro teórico, dispõe de três subcapítulos. O primeiro, intitulado *A legitimidade do Ensino Religioso Escolar (ERE)*, analisa algumas questões de princípio sobre o lugar da EMRC no sistema educativo português, particularmente as razões da sua presença numa perspetiva de abordagem histórico-cultural, antropológica, ético-social e democrática, num ângulo de abordagem não confessional, mas essencialmente cultural e educativo, o qual resumiremos em três dimensões ou perspetivas: histórico-cultural, educativa e jurídica. Num segundo subcapítulo - *A Natureza Curricular e a identidade da EMRC* – abordaremos a natureza e estatuto disciplina de EMRC, bem como a disciplina de EMRC na arquitetura do EB português, particularmente a sua organização e estruturas curriculares, tendo como referente a organização do currículo em três níveis: o macro (nacional), o meso (regional) e o micro (escola). Num terceiro e último subcapítulo trataremos das *Componentes curriculares da EMRC: programa, manuais e planificação*, ou seja, uma introdução teórica ao acervo do *corpus* documental da nossa investigação, nos seguintes aspetos: programa, manuais escolares (conceito e categorias, funções e processo de elaboração à adoção) e a planificação (conceito, funções e quadro conceptual e gestão do programa de EMRC e planificação).

O capítulo III – Metodologia - faz referência à natureza da investigação, ao modelo de recolha de dados, à técnica de recolha e de análise de dados, bem como às questões éticas de investigação.

O capítulo IV – Descrição e análise dos dados. Optaremos pela integração num mesmo capítulo do levantamento descritivo da informação nas diversas fontes que constituem o *corpus* documental do estudo e da análise da mesma informação tendo como referente o objeto de estudo e os objetivos do trabalho.

Por último, apresenta-se uma conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

## CAPÍTULO I - A FAMÍLIA: NATUREZA, IDENTIDADE E MISSÃO

O presente capítulo tem, por pano de fundo, a literatura especializada num primeiro momento, numa perspetiva, mais geral e, eminentemente sociológica, psicológica, histórico-cultural e biológica e, num segundo momento, numa perspetiva, axiológica, no âmbito dos valores e dos ideais que orientam a família para a sua realização mais plena e enriquecedora, quer dos seus membros, quer na sua relação com a sociedade - e a nossa reflexão sobre a instituição familiar, área holística e complexa.

### 1- A natureza e os fundamentos antropológicos da família

“A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem o direito à proteção desta e do Estado”  
(ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, art.º 16, al. 3)

#### 1.1- Os tipos de grupos humanos

O ser humano é, por natureza e definição, um ser social. Por isso, os indivíduos agrupam-se, quer em comunidades, quer em associações. Segundo Giner (citado por Fullat, 1983: 146-147), as comunidades têm por fundamento a *emotividade*, por função o «outro» como fim e aponta como exemplos a família, a nação, o grupo de amigos. Por seu turno, as associações têm por base a *utilidade*, por função o «outro» como meio e refere como exemplos, a escola, o partido político, o sindicato, o Estado, etc.

Para a comunidade é decisivo o afeto. Para a associação, o importante é a divisão funcional do trabalho, assim como a colaboração complexa e impessoal (Fig. 1).

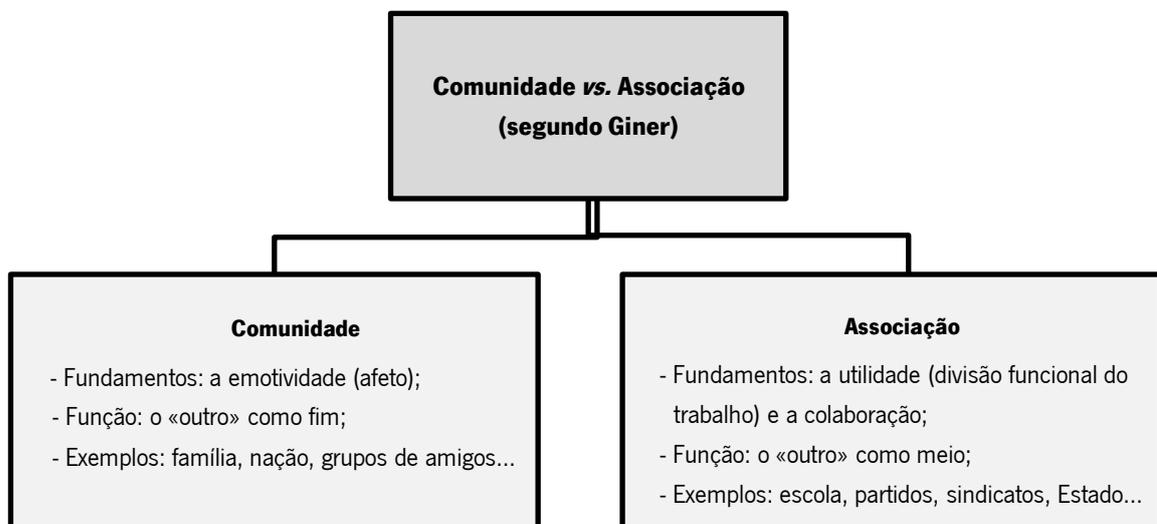


Figura 1 - Comunidade vs. Associação segundo Giner

De entre todos, um grupo destaca-se de todos os outros pela sua importância primordial: o grupo ou instituição familiar. E ainda que hoje se possa questionar, ou mesmo pôr em causa, a importância e necessidade deste grupo, é de considerar que – embora a estrutura familiar e funções desempenhadas pela família variem no espaço e no tempo – se atribui, de facto, à família um papel fulcral no crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e na sua inserção na sociedade.

### ***1.2- A (in)definição de família: ambiguidade e polissemia***

Histórica e etimologicamente, a palavra família deriva do vocábulo latino “famulus” que significa *servidor*. Num primeiro momento significava lar-património e não de descendência e parentesco associado a “gens”. Com o passar do tempo e com o sistema de propriedade privada, a primeira cedeu o lugar à outra.

Apenas na Era Moderna, e no século XVII, aparece uma conceção de família restrita, separada da parentela e dos serviçais domésticos, mais próxima da definição atual. Conquanto, o grupo doméstico, que habita em conjunto, formado pelo pai, mãe e filhos, só aparece em 1835 no Dicionário da Academia. Desde então até aos anos setenta do século XX, este grupo e noção pareciam estáveis. Porém, a realidade familiar e social, afetada por profundas mutações, arruína a estabilidade estática e as certezas.

Sendo assim, a família tem-se tornado uma noção polissémica, em razão da diversidade de estruturas, formas de organização e representações. Apesar da multiplicidade de formas e tendo variado ao longo dos tempos e das sociedades (Goode, 1970), as ideias clássicas, muito estereotipadas e reducionistas, apontam para dois grandes tipos familiares: a nuclear e a alargada, sendo que a família tronco seria uma variação das primeiras modalidades de família (Leandro, 2001).

Como refere Leandro (2001), “em qualquer forma de família, sempre se procurou encontrar a unidade de um casal conjugal, unido ou não pelo casamento, para atribuir a paternidade-maternidade aos recém-nascidos. Daí, entre outras razões, uma tendência para se falar de família nuclear desde os tempos remotos” (39).

Olhando retrospectivamente a história ocidental, a família do Génesis é nuclear conjugal (formada pelo casal, Adão e Eva, e filhos, Caim e Abel), tal como a do Novo Testamento que assenta no modelo da família de Nazaré (formada pelo casal José e Maria e filho Jesus); a do Antigo Testamento é predominantemente poligâmica. A família nuclear conjugal, apesar de ter coexistido com outras formas de família, foi disseminada pela Europa graças à ação do Cristianismo, a partir do século IV.

Porém, a questão conceitual permanece em aberto e leva-nos a interrogar sobre as características mais gerais da família. Na esteira levi-straussiana, a família apresenta uma “natureza dual”<sup>1</sup>. “É da ordem do natural, uma vez que lhe é confiada, pela generalidade das sociedades, a reprodução da espécie e os cuidados da prole, normalmente até à idade adulta ou, pelo menos até à juventude. É de ordem social, pois que toda a sua existência é pautada por um conjunto de regras que emanam da sociedade” (Leandro, 2001: 39). Segundo Lévi-Strauss, sem sociedade não poderá haver família, visto que o princípio da lei da proibição do incesto, sendo universal, obriga também à lei da exogamia, isto é, a formação de uma nova família, em que os membros são estranhos ao grupo a que cada um dos constituintes pertence. E aqui deparamo-nos com mais uma regularidade: apesar de não se identificar plenamente família com casamento – com toda a variedade de normas e rituais – todas as sociedades distinguem as famílias casadas das não casadas. Daí que se possa afirmar com Lévi-Strauss que “a cultura predomina sobre a natureza” (Lévi-Strauss, 1967).

Nesta linha encontra-se também a socióloga Bernadette Bawin-Legros (1988) que resume a família a um grupo de indivíduos unidos pelos laços de aliança (casamento), de sangue (consanguinidade e parentesco), jurídicos e/ou religiosos, se eleva acima do biológico e do material; é o espaço, onde ocorrem os principais acontecimentos da vida humana: união, procriação, nascimento, partilha da vida e morte (na atualidade, tende a passar da casa familiar à morte-instituição (lar, hospital).

Recorrendo ainda ao legado levi-straussiano a família como grupo social apresenta três características, mais ou menos comuns, às diversas formas de família:

- Tem a sua origem no casamento;
- Abarca marido, esposa e filho(s) nascido(s) dessa união e, eventualmente, outros parentes agregados a este grupo. Estes membros estão unidos por laços de aliança, sangue, legais e/ou religiosos e por obrigações económica, social, cultural e ideológica;
- Tem bem definido, pelos costumes e leis, os direitos e as obrigações sexuais e um conjunto de sentimentos psicológicos, como o amor, o respeito, a afeição, a sujeição, etc..

---

<sup>1</sup> Lévi-Strauss, na sua obra “*As estruturas elementares do parentesco*” (1976), no primeiro capítulo (*passim*: 41-49), desmitifica a diferença entre natureza e cultura, alvo das mais aceras discussões intelectuais. Ele afirma que a ausência de regra parece ser um bom critério de diferenciação entre natureza e cultura; porém, a constância e a regularidade existem nas duas. Daí que o autor defina que o caráter da norma pertence à cultura, enquanto o caráter universal pertence à natureza. Existe um mecanismo de articulação ente natureza e cultura. E exemplifica com a proibição do incesto: a proibição do incesto é a regra (caráter normativo da instituição indica o campo da cultura) de caráter universal (do campo da natureza) (47).

Uma vez mais, esta definição encerra alguma parcialidade, visto que não contempla todas as formas familiares, particularmente as mutações contemporâneas. Desta feita, ficam as famílias não casadas excluídas, realidade que sempre existiu e que atinge maior número na atualidade.

Segundo Leandro (2001), a definição de Peter Laslett parece responder melhor à realidade, quer do passado, quer do presente. Ora vejamos: tomam parte do grupo doméstico, todos os indivíduos que vivem em coabitação (localização), que partilham um conjunto de atividades, de elementos e de modos de vida (funcional) e que estão unidos por uma rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança (parentesco). A estes critérios juntamos ainda o normativo proveniente da instituição jurídica e/ou religiosa. Apesar de Leandro (2001) referir que as uniões de facto ficavam excluídas desta dimensão, passamos a considera-las, uma vez que as mesmas estão abrangidas por normativos legais, na atualidade.

Esta definição de Laslett revela-se mais abrangente, mais universal e “atemporal”, porque permite caracterizar um maior número de famílias em termos estruturais, funcionais e parentais, enfatizando a importância do espaço comum de habitação (localização), da partilha de um conjunto de atividades, de elementos e de modos de vida (funcionalidade) e obedece a regras de definição e de distinção do parentesco com base no sangue, na aliança institucional ou de facto e no contratual, daqueles que não o são (parentesco), podendo variar de uma época para outra.

Referindo-nos, agora, à família concebida à luz duma tipologia de laços que parecem fundamentar a família, importa, antes de mais, registar que os laços não se encontram em todas as situações e que não têm o mesmo peso e influência.

Assim, até um passado recente, “os laços de aliança reforçados pelos laços jurídicos e/ou religiosos antecederam os laços de sangue. Era o casamento que, institucionalizando e fundamentando a família, oficializava a sexualidade e a procriação e garantia a estabilidade do grupo. Não deixa de ser verdade que, em todas as circunstâncias, são os laços de sangue que se impõem, ainda que o casamento religioso católico seja indissolúvel” (Leandro, 2001: 43). O sangue cria o indissolúvel, o eterno e o universal que, independentemente da sua qualidade e das vicissitudes da vida, ultrapassa as barreiras da vida e da morte, do tempo e do espaço. Esta nota é evidente nas uniões, com ou sem casamento, frequente na separação ou, pelo menos, afastamento do pai/mãe em relação ao/à filho/a, sem que todavia se possa falar em ex-pai/ex-mãe, ex-filho/a, ex-avós/netos, etc. Ao invés, pode-se falar em ex-marido e em ex-esposa.

Vejamos o caso dos isolados, ou famílias sem núcleo ou sem estrutura familiar, podem agrupar pessoas sem que exista entre si nenhum destes laços. Tal é o caso daqueles indivíduos, que não tendo nenhum laço de parentesco, nem de sangue, partilham a mesma habitação e um

certo número de serviços. Situação diferente da dos irmãos (laços de sangue decorrente do parentesco horizontal). Há ainda a situação da família monoparental resultante da viuvez, do divórcio, do fenómeno da mãe solteira e até da emigração. Nestes casos há a exclusividade do laço de sangue. Para os casais sem filho(s) prevalecem os laços de aliança, os jurídicos e/ou religiosos. No caso das uniões de facto, excluídos os vínculos jurídicos e/ou religiosos, prevalecem os de aliança e de sangue, logo que haja filho(s). A duração mais precária deste tipo de relacionamento é, frequentemente, desmentida pela realidade.

A complexidade continua nas novas configurações familiares decorrentes das separações. As designadas famílias recompostas ou reconstituídas, mesmos casadas civilmente, podem não ter filho(s) comum(ns). Os laços de sangue mantêm-se entre o(s) que trouxe(ram) filho(s) com ele(s), ou que não partilhe a habitação com o(s) filho(s) do anterior casamento (*Ibidem*).

Para finalizar, nesta incursão conceitual, aprez-nos registar os seguintes elementos novos, de acordo com os tempos mais recentes: individualidade, democraticidade e maior igualdade.

Face a esta multiplicidade de formas e de conceções familiares, que têm vindo a aumentar e a complexificarem-se, sobretudo a partir dos anos setenta, do século XX, “[...] não parece correto encerrar a família numa definição conceitual unilinear e muito menos estática. [...]”

Com efeito, a família, em sentido mais amplo, é o que há de mais ancestral na história da humanidade e o mais estável, mas também o que se modifica, atualmente, de maneira radical” (*Ibidem*:45).

### **1.3- A classificação das estruturas familiares**

As estruturas familiares podem tomar formas ou tipologias bastantes distintas. Daí que, atualmente e em rigor, não se fale apenas em família, mas em famílias. Tal facto resulta das estruturas familiares serem processos dinâmicos que variam, quer no espaço, quer no tempo (Leandro, 2001; *Idem*, 1995: 69; *Idem*, 1994: 26; Goode, 1970). Por isso, as famílias são realidades constituídas, mas em permanente mutação.

Uma panóplia de variáveis ou de condições interferem na compreensão da sua diversidade tipológica, tais como: geografia, economia, religião, política, ideologia. E, deste modo, o tipo de família depende do meio em que se insere, segundo as coordenadas espaço-temporais. Curiosamente, ela mesma contribuiu para a sua definição.

Assim sendo, uma variedade de critérios permite diferenciar várias e diferentes formas, segundo o critério que se adota. Por isso, alertamos para a excessiva linearidade dos critérios de classificação relativamente às situações que a realidade atual apresenta (Quadro 1).

<b>Crítérios</b>	<b>Tipos de família</b>
<b>Casamento</b> (vínculos jurídicos e/ou religiosos)	a) Poligamia: - Poliginia: um homem é casado com várias mulheres (povos muçulmanos); - Poliandria: uma mulher tem vários maridos (certas etnias da Índia). b) Monogamia: - Monogamia: um(a) homem/mulher pode desposar, de cada vez, um(a) mulher/homem (tipo mais frequente na atualidade).
<b>Relações de parentesco</b> (parentesco)	a) Família conjugal, restrita, biológica, nuclear ou primária: constituída pelo pai, mãe e filho(s) menores. Cada membro do casal pertence simultaneamente a duas famílias: a família em que nasceu (família de orientação) e à família constituída pelo casamento (família de procriação); b) Família extensa, de consanguinidade ou clã: constituída por mais de duas gerações (pais, filhos solteiros e/ou casados, netos, tios e sobrinhos...). O elemento básico é dado pelos laços de consanguinidade. Vários clãs constituem uma tribo.
<b>Autoridade</b> (exercício da autoridade e hierarquia instaurada entre as pessoas)	a) Família patriarcal: o homem mais velho (ancião) da família dirige os outros membros, em razão de qualidades (geralmente, sabedoria e experiência) atribuídas em função da idade; b) Família matriarcal: quando a mulher idosa exerce a autoridade principal (certas tribos africanas); c) Família gerontocrática: um coletivo de pessoas mais velhas (conselho de anciãos) dirige a(s) família(s).
<b>Residência</b> (localização/habitação)	a) Família patrilocal: reside na casa dos pais do esposo; b) Família matrilocal: reside na casa dos pais da esposa; c) Família neolocal: reside num novo local.
<b>Autonomia</b> (das famílias entre si)	a) Famílias autônomas: produzem tudo o que os membros necessitam (situação cada vez mais rara); b) Famílias interdependentes: estabelecem relações económicas com o exterior (venda e compra de produtos e serviços).

(Adaptado de Girão & Grácio, 2005, *passim*: 8-10)

Quadro 1 - Critérios diferenciadores das diferentes tipologias familiares

Refira-se ainda que as famílias também se podem diferenciar umas das outras através da combinação dos diferentes critérios entre si. Apesar desta classificação entre diferentes tipologias ou formas de estruturas familiares, constatamos que ainda não chegamos a uma noção categórica e perentória de «família».

#### **1.4- As bases ou fundamentos antropológicos da «família»**

Apresentar uma definição de «família», que abarque uma variedade de aspetos, não é fácil, visto que a «família» se apresenta como uma realidade complexa, plural e polissémica (Goode, 1970; Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002).

É comumente aceite a definição da «família» como «célula básica da sociedade». Mas, desde logo, alguns colocam inúmeras questões. De que sociedade se está a falar? Qual o estatuto e papel da família? Será a família algo de natural? Uma instituição universal? De que resulta? Como se constitui? A que necessidades responde? Quais as relações entre as estruturas familiares e a dinâmica social? A quem privilegiar? Como resolver diferentes ideologias? Como resolver

determinadas tendências dicotômicas (natural/antinatural; normal/aberração)? Que parâmetros ou critérios a usar, para distinguir as estruturas familiares de estruturas não-familiares?

Contudo, se procurarmos a resposta para estas e outras questões, é possível chegar a conclusões que respondem ao mais elementar e essencial das estruturas familiares.

Quais são, então, os fundamentos ou alicerces que estão na base desta comunidade? O que distingue a estrutura familiar de outras estruturas?

A «família» tem a sua natureza e base na resposta a um conjunto de necessidades – de reprodução, de alimentação, de proteção e de expressão do amor humano - reciprocamente sentidas pelos diferentes indivíduos que constituem este grupo comunitário e que os leva a aproximarem-se. Esta aproximação cria laços afetivos, por princípio, duradouros e estáveis, entre os vários elementos. Ora, a satisfação estável das necessidades, bem como a necessidade de salvaguardar esta organização face aos outros, conduz à institucionalização desta estrutura ou organização pelo direito escrito ou consuetudinário (costumes) (Figura 2).

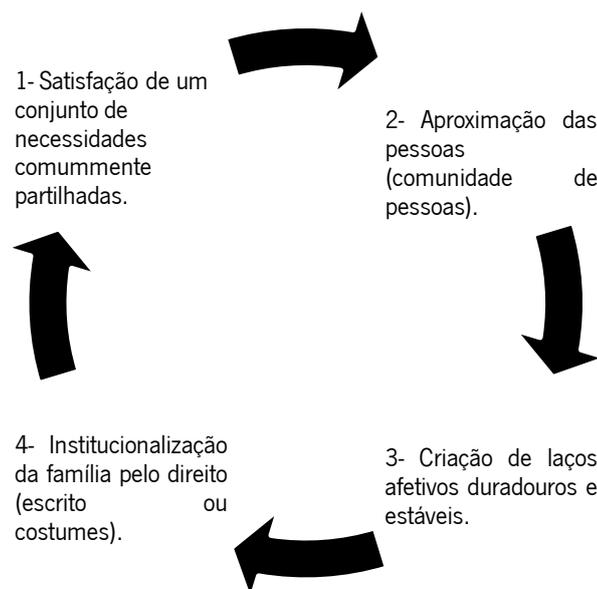


Figura 2 - A natureza da família

Contudo, alguns dirão ainda: isto não é válido apenas para a família, mas para outros grupos. Outros defenderão que a família implica parentesco e consanguinidade. E outros dirão ainda que só existe família, quando houver amor e casamento (indissolúvel). Ou seja, associam família à procriação e a sua dimensão institucional e tradicional a um certo tipo de relações afetivas. Daí que, surja uma questão: será o casamento uma instituição universal?

### **1.5- A universalidade da instituição familiar**

Será o núcleo ou a instituição familiar algo de universal, ou seja,

- a) Existe em todas as sociedades?
- b) Responde a necessidades de ordem biológica, que têm por base a resposta a pulsões?
- c) Desempenha funções com valor e legitimidade universal?

A resposta dada à primeira questão, a), aponta para a universalidade do núcleo familiar<sup>2</sup>, ainda que sob formas ou tipos diversificados. A dificuldade neste ponto, advém da constatação de que não é fácil definir, com total rigor e sem equívocos, a tese da universalidade da família, ou seja, a delimitação desse «núcleo familiar», comum a todas as sociedades.

A resposta dadas às questões b) e c), tem por base saber se na origem da família estão necessidades «orgânicas» do homem, ou seja, necessidades básicas da espécie humana e, se, por conseguinte, a família não é a resposta cultural a essas necessidades.

Por detrás da resposta a estas questões, estão duas posições divergentes: a dos universalistas por oposição aos relativistas. Para os primeiros, a família concretiza e responde a necessidades básicas universais e as relações familiares são a resposta cultural a essas necessidades. Neste ponto de vista, estão na base da constituição familiar:

- A necessidade de reprodução, à qual se liga as pulsões individuais, a prática sexual e o assegurar da preservação da espécie;
- A necessidade de satisfazer/dar resposta às necessidades de alimentação;
- A necessidade de proteção contra os perigos naturais e sociais. Refira-se que, por um lado, o ser humano é, nos primeiros anos de vida, aquele que requer mais cuidados comparativamente a qualquer outro animal e, por outro, o processo de personalização e de socialização com vista à integração na sociedade é também o mais progressivo e lento;
- Resposta à expressão/manifestação do amor humano, que tem a sua expressão no casamento e na família (Figura 3).

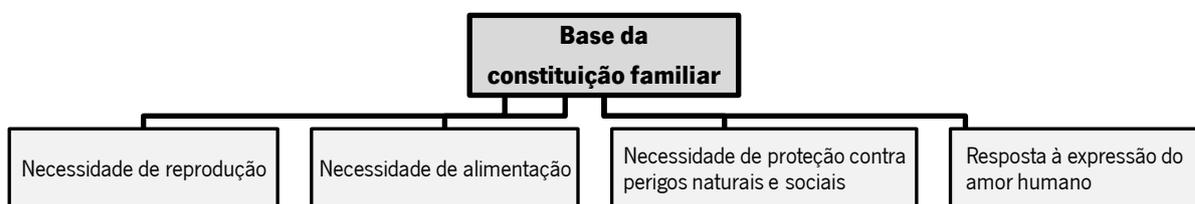


Figura 3 - Bases da constituição familiar

Em conclusão, segundo a perspetiva desta posição, as funções desempenhadas pela família justificam e legitimam a sua universalidade.

<sup>2</sup> Numa perspetiva sócio-histórica, também, o casamento pode ser concebido como “uma instituição ancestral e universal (Levi-Strauss), inaugurando o triunfo da cultura sobre a natureza, manifesto universalmente na lei do incesto” (Leandro, 2001: 263).

Contudo, a posição dos relativistas, questiona esta argumentação, alegando/questionando que:

- Nem todos participam no processo de reprodução;
- O que dizer dos que praticam o celibato?
- O que dizer das uniões entre pessoas do mesmo sexo?
- Não é necessário que sejam os pais biológicos a cuidar da sua descendência;
- Não é necessário que as *mesmas pessoas* prestem os cuidados e a proteção;
- Relativamente à questão da família como resposta à expressão do amor, esta posição advoga que o casamento e a família não é a expressão «normal» do amor em todas as culturas (Worsley, 1983)<sup>3</sup>.

### **1.6- Principais funções da família**

Os grupos primários ou comunitários são imprescindíveis para a preservação da saúde mental dos indivíduos que o integram. De entre estes grupos, a família é considerado o mais importante no âmbito da educação e socialização e distingue-se dos outros grupos primários pela sua capacidade integradora, numa fórmula de convivência, de cinco funções fundamentais (Figura 4): sexual, procriativa, económica, educativa e socializadora e da construção da identidade e do sentido para a existência (Fullat, 1983; Leandro, 2001).

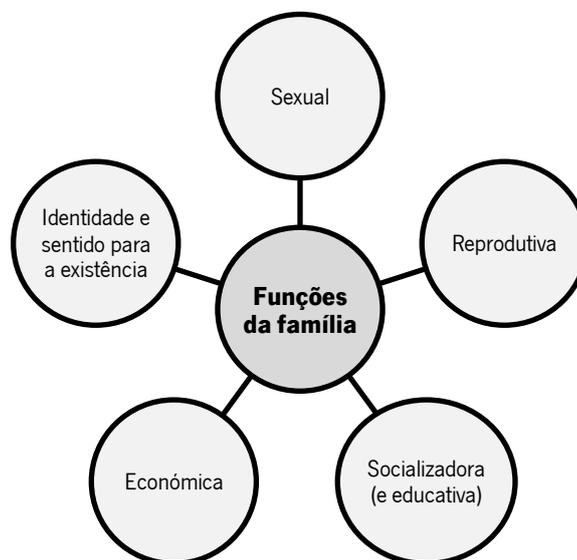


Figura 4 - Funções da família

<sup>3</sup> Este mesmo sociólogo, a propósito do «*amor, o casamento e o sexo*» faz três combinações possíveis: 1º coincidência total entre amor, casamento e sexo; 2º coincidência entre casamento e sexo, sem amor (o chamado «*casamento por conveniência*», típico do amor romântico/burguês, em que o matrimónio é preservação do património); 3º presença do amor, com ausência do casamento e do sexo (típico do «*amor cortês*», da Idade Medieval) (*Ibidem, passim*: 159-166).

### **1.6.1- A função sexual**

Relatórios, como o de Kinsey<sup>4</sup>, parecem fornecer provas válidas de que a função sexual está menos confinada à família do que estava num passado ainda recente. A que se pode atribuir esta alteração<sup>5</sup>?

A esta questão começamos logo por colocar algumas reservas. Em primeiro lugar, será o sexo fora do casamento um fenómeno crescente? Concluir, *a priori*, um aumento/declínio das práticas sexuais pré e extraconjugais pode conter em si uma dose de erro considerável e erro tanto maior quanto mais recuarmos no tempo. Seria a época vitoriana assim tão casta? Documentos históricos da época não revelam isso, sobretudo nas classes mais baixas, onde os laços familiares eram mais fracos, e, quanto às classes média e superior, sobretudo por parte dos indivíduos de sexo masculino, guardavam-se para um «bom casamento», recorrendo ao expediente dos «serviços» sexuais prestados por prostitutas ou por donzelas da classe mais baixa.

Em segundo lugar, o «sexo no casamento» não é a única alternativa possível. Enumeraremos, generalizadamente e sem qualquer juízo de valor, outras alternativas possíveis, de algumas práticas sexuais fora da família: relações pré-matrimoniais e extraconjugais (infidelidade comum e infidelidade «consentida mas restrita» exemplificada no mais recente tipo de relacionamento sexual denominado de «*swing*» ou a troca de casais) (Matos, 1999).

Em conclusão, a função sexual responde a necessidades básicas universais de ordem biológica, à qual as relações familiares são uma resposta cultural a essas necessidades. Sob este ponto de vista, na base da constituição da família estão a necessidade de reprodução, isto é, perpetuar a continuidade da espécie humana, mas também a satisfação das pulsões sexuais individuais e a prática sexual. Daí que a função sexual, ora se liga, ora se desliga, da reprodução.

---

<sup>4</sup> Este relatório sobre a sexualidade masculina (*Sexual Behavior in the Human Male*), publicado em 1948, ao qual se seguiu o de 1953 sobre a sexualidade feminina (*Sexual Behavior in the Human Female*), nos EUA, causou muita polémica, visto que certos dados colidiam com a estrutura clássica da família americana no final da década de 1940, particularmente na descoberta e afirmação da masturbação e da prática de relações homossexuais com orgasmo. Estas pesquisas sobre sexualidade humana influenciaram os valores sociais e culturais estadunidenses, principalmente na década de 1960, com a chamada “Revolução Sexual”. Contudo, o trabalho de Kinsey tem sido alvo de críticas de ordem científica e também moral por parte de grupos conservadores, sobretudo, cristãos que os consideram imorais e perigosos.

<sup>5</sup> Sem esgotar as razões para tal facto, registaremos algumas, tais como: a importância, cada vez maior e aparentemente crescente, do sexo pré-matrimonial e extramatrimonial; as inovações técnicas nos processos de contraceção (pílula, preservativo e outras técnicas e métodos); a mutação da sociedade (dita de «permissiva») e a crise dos valores tradicionais; os processos de urbanização e de industrialização que enfraquecem o controlo da família e da comunidade; enfraquecimento de forças informais (da religião, por exemplo).

Contudo, esta mentalidade e perspetiva não é adotada pelo Código de Direito Canónico<sup>6</sup> que afirma perentoriamente que os dois fins - união sexual e procriação - do matrimónio são inseparáveis.

A família é uma «comunidade de vida e de amor», cujo fim primeiro é o amor dos esposos e do qual brotam os filhos. O casal não se forma «para ter filhos»<sup>7</sup>.

### **1.6.2- A função reprodutiva**

A reprodução, neste caso, pode ser entendida no sentido biológico (dar a origem a...) e no sentido social (dar legitimidade à descendência social, ou seja, a identidade social da pessoa).

Quanto ao primeiro sentido, a família responde às necessidades do homem/espécie humana: a satisfação das pulsões individuais (prática sexual) e a necessidade de perpetuar a espécie humana. Ora, do ponto de vista da biologia, a finalidade sexual visa responder a esta função, não havendo, portanto, muito mais a acrescentar.

No segundo sentido, esta função pode ser respondida no âmbito do seio familiar, mas também fora dele<sup>8</sup>. Relativamente a este último, sucede em muito menor número. Referimo-nos, quer às crianças «ilegítimas» (filhos «bastardos»), quer às que ficam a cargo de um dos progenitores. A criança poderá ser institucionalizada e, na maioria dos casos, poderá mesmo vir a ser adotada, o que significa que o seu núcleo familiar não é o da sua família originária ou biológica. Em todo o caso, estes factos não significam o declínio da família enquanto agente da reprodução.

### **1.6.3- A função económica**

Historicamente, a passagem ao sistema económico capitalista e ao processo de industrialização desencadeou profundas alterações, quer nas atividades económicas, quer nas formas/estilos de vida que conduziu as profundas alterações e transformações do universo familiar<sup>9</sup>. Muitos destes efeitos ainda hoje se mantêm, mais ou menos, visíveis ou foram-se extinguindo no

---

<sup>6</sup> A função sexual está consignada no direito canónico como um dos direitos-deveres dos cônjuges, aliás condição necessária para a consumação do matrimónio ou anulação do mesmo.

<sup>7</sup> “O homem e a mulher que se amam, não se dão, não se ligam um ao outro para trazer ao mundo um filho, mas porque entre eles há um forte atrativo, uma capacidade de dar e receber que julgamos dever criar as condições de um mútuo desabrochar.

O amor está primeiro, o amor é gratuito, não é uma função organizada com vista a um fim preciso. O amor existe para o amor. É a revelação de duas pessoas uma à outra na alegria e ajuda mútuas.

Mas porque «se amam», daí resulta um certo número de consequências. O amor é ativo, o amor é criativo.

Assim, o amor do homem e da mulher cria em geral condições necessárias ao aparecimento duma nova vida.

Um filho é o fruto do amor dos esposos” (Delarge, 1978: 18-19).

<sup>8</sup> “Com efeito, a reprodução da espécie poderia ser feito à margem da família. Todavia, todas as sociedades conhecidas no mundo continuam a atribuir esta função à família” (Leandro, 2001: 87).

<sup>9</sup> As principais mutações familiares, em Portugal tal como no Ocidente, relacionam-se em torno de três dimensões: a implementação de novos regimes políticos democráticos, fruto das revoluções liberais, a partir do século XVIII; a reorganização económica das sociedades moderna e contemporânea; a abertura a valores da modernidade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (*Ibidem*: 51; *passim*: 49-112).

tempo. A estrutura familiar, que até aí permanecia relativamente estável, transformou-se radicalmente. Surgem, assim, novos e diferentes tipos de família (Leandro, 2001) (Figura 5).



Figura 5 - Industrialização: consequências

Retomando a questão da influência do poder económico no universo familiar, que sempre foi considerável, Viola Klein, refere que o processo de *industrialização* afetou a família em três aspetos: 1) o centro de produção desloca-se do lar para a fábrica e esta de unidade de produção transforma-se em unidade de rendimento e de consumo; 2) na família agrícola, o trabalho e a vida familiar estavam juntos: a empresa é familiar e emprega os membros dessa família, ao passo que a fábrica enquanto unidade de produção dá emprego ao trabalhador individual, aparecendo assim os assalariados; por último, a família de unidade-base de produção e de distribuição passa a unidade-base de consumo, ou seja, os salários recebidos pelos operários servem para satisfazer as suas necessidades com produtos lançados no mercado pelas empresas (citado por Worsley, 1983: 185; Leandro, 2001).

Ao fenómeno da industrialização associa-se um outro: o da *urbanização* que tem como efeitos o desenraizamento familiar (da terra de origem e dos seus familiares) causado pelo êxodo rural e a criação e fixação em novos aglomerados junto das fábricas (Figura 6).

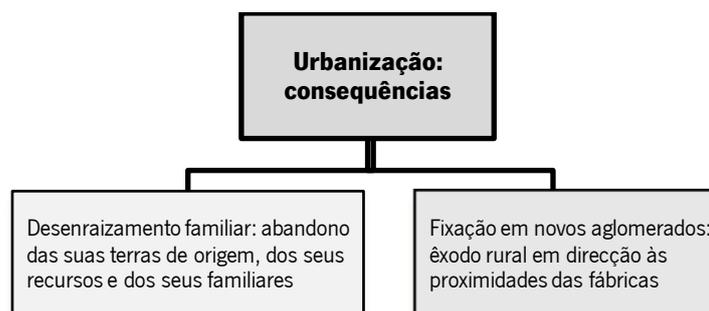


Figura 6 - Urbanização: consequências

A família, apesar de ter deixado de ser uma unidade de produção, no sentido tradicional, para ter uma função de consumo, continua a ter uma importante função económica. O seu papel económico, dependente do mercado de trabalho e de emprego, é essencial para a sua sobrevivência, particularmente através do(s) salário(s) do(s) que trabalha(m) fora de casa. Por outro

lado, no seio familiar, se não em todas, pelo menos na maioria das sociedades, o homem e a mulher, ainda que desempenhem tarefas diferentes, são chamados a se complementarem enquanto comunidade de pessoas (Leandro, 2001). Fullat apelida esta função de “cooperação económica” (1983: 147). E aqui temos de salientar o trabalho doméstico realizado gratuitamente pela maioria das mulheres e a mais-valia que este é para a instituição familiar, em particular, e para a sociedade, em geral. Por último, produção e consumo estão profundamente interligados, visto que sem produção não há consumo e sem consumo a produção sofreria duras contrariedades (Leandro, 2001).

#### **1.6.4- A função socializadora e educativa**

Terá sido, então, a família despojada das suas funções, nomeadamente da socializadora e educativa?

Tomando o contributo de Parsons e Bales (1955)<sup>10</sup>, a família não perdeu as suas funções típicas, tomou foi outras - novas e especializadas. Habitualmente, a família responde a um conjunto de necessidades, das quais destacamos a proteção da prole (alimentação, vestuário, saúde, vigilância...) e a sua educação, de modo a despertar capacidades, valores, atitudes, conhecimentos e competências. Esta função socializadora diz, particularmente, respeito à importância da socialização do educando, à garantia de apoio emocional e à estabilidade do casal.

Sob esta função têm-se operado muitas mudanças (Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002). A família parece não ser o agente central de personalização e da socialização que foi outrora, visto que, atualmente, surgem outros agentes educativos fora da instituição familiar que com ela partilham essa função e nesse sentido a complementam e até, em algumas situações, a substituem, particularmente quando os pais se demitem dos seus deveres e responsabilidades. Contudo, continua a ser à família, por direito próprio (caso português decorre do art.º 1878.º, do Código Civil), e por tradição, a responsabilidade de educar os filhos.

Neste ponto importa sublinhar que é na família que “[...] a criança desabrocha para a vida, aprende os primeiros rudimentos da linguagem, a relacionar-se com os outros, a sociedade e até com a vida do além, uma vez que é aqui que começa por elaborar ou recusar um certo sistema de crenças, sem deixar, contudo, de ir formalizando um sistema simbólico e um conjunto de representações que orientam o seu processo de socialização, conjuntamente com todas as outras influências externas” (Leandro, 2001: 87). Além disto, registre-se que a educação familiar é

---

<sup>10</sup> Estes autores explicitam a importância da família e a sua definição, no sistema americano, a partir de três eixos: as funções, as estruturas e os papéis. O seu contributo da família está resumido em Leandro (2001, *passim*: 144-150).

determinante em toda a vida do indivíduo, ainda que o papel e a influência de outros agentes educativos e socializadores sejam cada vez mais importantes e duradouros. Referimo-nos a uma variedade de instituições escolares e afins (Barros de Oliveira, 2002; Leandro, 2001) como creches, jardins de infância, centros de ocupação de tempos livres, centros de explicações/estudo, aulas especiais (línguas, artes, etc.), sem esquecer o papel dos Meios de Comunicação Social, sobretudo da televisão, internet e jogos de diversão (Barros de Oliveira, 2002; Leandro, 2001) e o grupo de pares que “[...] são de algum modo interativas e, por conseguinte, umas não se substituem às outras” (*Ibidem*: 87). De qualquer modo, estas instituições não se limitam apenas a desempenhar ou fornecer competências técnicas ou mera informação, mas têm um carácter educativo. Todas elas, ainda que de forma variada, oferecem modelos de vida e de sociedade que podem estar, eventualmente, em desacordo com aqueles que a família oferece ou gostaria de oferecer.

Contudo, não estamos a sugerir que a família e a educação estejam independentes da sociedade em que se inserem. As investigações e especialistas das áreas da Pedagogia e da Educação apontam para uma inter-relação necessária e complexa entre as duas. Refira-se, a título de exemplo e entre outros fatores, a importância que adquire o ambiente familiar e as atitudes dos pais no aproveitamento escolar do seu educando (Marques, 1988). Portanto, nesta acentuada imbricação família-escola, as influências educativas refletem-se uma na outra, ainda que seja solicitado e confiado à família um papel mais ativo (Leandro, 2001).

E uma outra questão se coloca na relação família-educação-filhos: a questão do exercício e do recurso à *autoridade*<sup>11</sup>. Começemos pelo que é considerado um mau exercício ou recurso da/à autoridade que, muitas vezes, «veste a pele» do autoritarismo ou do poder absoluto dos pais/educadores e que, em situações mais extremas, pode degenerar em neuroses, como refere Fullat (1983; “autoritarismo”, *passim*: 147-149). Segundo este autor, “a ação parental sobre os filhos é tremendamente autoritária, muito mais que a de não importa qualquer chefe político sobre os seus súbditos. O pai e a mãe modelam os cérebros de seus filhos da forma mais absoluta; iniciam-nos no pensar e no sentir sem possível discussão. Este poder absoluto dos pais é, de facto – não o desvalorizemos –, universal, trate-se de pais sensatos ou imprudentes, perversos ou sãos, alegres ou hipocondríacos. Os pais têm filhos e não apenas o geram” (Fullat, 1983: 148).

Esta e outras críticas contundentes podem ser feitas à família. Contudo, e ainda segundo Fullat, agora num tom mais conciliador e moderado, a família continua a ser “o lugar privilegiado onde se educa a afetividade, reduto último, ou primeiro, do sujeito humano. A personalidade de

---

<sup>11</sup> Sobre a temática da «autoridade e obediência» ver o valioso contributo de Alte da Veiga (2004); *Idem*, 2003, *passim*: 51-75; *Idem*, 1988; *Idem*, 2003, *passim*: 1-10.

cada um tem o seu fundamento na instituição familiar, a qual modela sentimentos básicos e proporciona habilidades indispensáveis. Antes que as crianças recebam instrução, é preciso proporcionar esta educação pré-intelectual reservada, por agora, à família” (*Ibidem*: 148).

Também nesta linha mais pró-ativa está Relvas (1996) e Barros de Oliveira (2002) que, ao analisarem as relações ou interações pais/filhos, os seus conflitos e as relações de autoridade, dizem que há uma mudança substancial a registar na atualidade: o relacionamento pais/filhos é menos autoritário e preocupa-se mais em compreender as características específicas de cada filho, para que este, nas palavras de Ribeiro Dias (2001), cresça ou se desenvolva integral, harmónica e equilibradamente em todas as dimensões. O conflito entre gerações sempre existiu e está associado a um outro aspeto: a incomunicação familiar, ou seja, não só o falar mais ou menos, mas sobretudo algo de mais básico: a relação eu/tu, a tomada de consciência do outro como eu, o dar e o dar-se, o aceitar e o receber.

Quanto a questão dos modelos de socialização, é necessário ter presente que existe uma variedade de modelos muito distintos entre si e até opostos (cf. tipologia de estilos educativos parentais e suas implicações, em Barros de Oliveira, 2002: *passim*: 144-149). Neste contexto, é importante que a família conheça os diferentes modelos, de modo a que - se assim o entender e em nome do princípio de que os pais são os primeiros e principais educadores - opte por modelos alternativos, de acordo com as suas convicções, ou seja, que se dê à família as condições fundamentais e as oportunidades de implementar esses modelos alternativos, livremente escolhidos por si.

O ideal é conjugar harmonicamente família, indivíduo e sociedade. E nas famílias, tanto podem existir funções como disfunções, sendo que o importante é vitalizar as primeiras e, se não for possível eliminar as segundas, pelo menos, atenuá-las. A família enquanto instituição composta por indivíduos reflete (tal como condiciona e influencia) as insuficiências e limitações, quer dos indivíduos, quer da sociedade.

#### ***1.6.5- A função da construção da identidade e do sentido para a existência***

Barros de Oliveira (2002) e Leandro (2001) registam como nota característica das sociedades modernas e contemporâneas, uma nova função que, indiretamente, é atribuída pelos indivíduos à família: a da construção da identidade e do sentido da existência. A identidade de cada um constrói-se, e não tanto se transmite, na convergência dos elementos sociais, familiares e individuais.

Ora, a identidade resulta na dialética do “eu” e do “outro(s)” do que, ao mesmo tempo, distingue, particulariza e assemelha e implica o reconhecimento individual e social, sem confusão. “Esta dialética existencial apela, deste modo, à capacidade de se afirmar como sujeito único, singular, distinto de qualquer outro e, todavia, semelhante a todos os seus. Isto significa que a necessidade de identificação e de diferenciação, sendo opostas e complementares, exige a relação com ‘Alter’ para poder dar corpo a este processo” (*Ibidem*: 90).

Portanto, e num tempo marcado pelo individualismo, a família surge como a interlocutora deste jogo do eu e do outro, a quem me revelo e me revela, como a principal entidade de inter-reconhecimento, reconhecimento e de permuta. Por outro lado, serve de contraponto a uma lógica utilitarista e funcionalista que reverte “o que fazes?” na questão “quem és?”, visto que a pessoa precisa de encontrar outros espaços, onde se evidencie e se reelabore mais pelo que se é do que pelo que se faz e do que representa para a exterioridade.

Relativamente à procura do sentido da existência, a família atual funciona como uma âncora e como um reduto para a existência. Pode dizer-se que a família responde a um vasto conjunto de necessidades biológicas e materiais, mas o que a distingue de outras instituições sociais é o facto de que se “[...] torna para os adultos e para as crianças, para as mulheres e para os homens, um espaço de elaboração da sua interioridade e de construção simbólica.

Nas sociedades ocidentais, o concomitante crescimento individual e do anonimato social conduzem o indivíduo a supervalorizar a intimidade familiar e a intimidade pessoal e, inversamente, a desvalorizar certas formas de imposição externa que, de algum modo, parecem não corresponder aos seus anseios mais profundos de busca de significação para a existência” (*Ibidem*: 91).

Em suma, a família, independentemente das suas estruturas e formas, (parece) inscreve(r)-se nesta conceção.

## **2- Os fundamentos éticos da família**

“Na atualidade, a função humanizadora da família manifesta-se numa dupla vertente: no seu dinamismo personalizador e na sua força socializadora”  
(Vidal (1995). *Valores e ideales de la familia*, 155)

### **2.1- Crise atual da família: causas**

Inúmeros diagnósticos feitos à sociedade atual profetizam uma crise do Homem atual e conseqüente queda, aliás, sepultura que o mesmo cavou. Afirma-se que o homem de hoje está despersonalizado, desumanizado, anónimo, *light*, hedonista, individualista (Rojas, 1994; Lipovetsky, 1989; *Idem*, 1994). Já não é Homem! Salienta-se ainda a crise da sociedade e, por consequência,

de tudo aquilo que a constrói. Mas, não será o contrário? Não será que a sociedade atual está em crise porque tudo o que a constrói está em crise? Cremos que sim. Também a família é alvo deste discurso de crise. E falar de família implica situá-la no seu contexto específico: a sociedade, da qual ela é a célula base. Com efeito, família e sociedade implicam-se mutuamente<sup>12</sup>. Ora, falar de/em crise da sociedade, é falar da crise da/na família, que se manifesta frequentemente na rejeição dos valores tradicionais.

Não pretendemos uma idealização ou saudosismo do passado, apenas apontar sinteticamente fatores de ordem sociológica, psicológica, cultural, económica e mesmo moral que tiveram impacto nas mudanças que se foram realizando na família, quer a nível estrutural, quer ao nível das funções sociais.

A crise familiar tem causas muito variadas, pois o fenómeno é bastante complexo. Uma série de fatores importantes influenciam a estrutura familiar. Num breve diagnóstico feito por Martín (1985), destaca-se como mais evidente e significativo: a diminuição do número de matrimónios, o aumento das relações pré-matrimoniais e de coabitação, o aumento dos divórcios, o aumento de lares com um só progenitor e conseqüentemente o número de crianças educadas sem pai ou mãe, a diminuição da natalidade, o aumento do número de abortos voluntários (Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002).

Por seu turno, Hortelano (1990) aponta a falta de preparação do casal para a intimidade familiar, salientando-se neste aspeto as características do diálogo e a ternura; a redução do número de filhos por família (um ou dois filhos por casal), embora em muitos casos a família fosse constituída por outros elementos afins (família alargada a avós, tios, ou outros familiares); a necessidade migratória como consequência das necessidades económicas, particularmente evidente, em Portugal; a falta de compromisso que conduziu à permissividade moral, “ao eclipse dos valores, em especial dos valores religiosos que tanto contribuíram até agora para dar um carácter sagrado e transcendental à família no Ocidente” (*Ibidem*: 229) (Figura 7).

---

<sup>12</sup> “O bem-estar da pessoa e da sociedade humana e cristã está estritamente ligado à prosperidade da comunidade conjugal e familiar” (Concilio Vaticano II, 1987, *Gaudium et Spes*, nº 47: 379).



Figura 7 - Crise da família: causas

Terminamos, este ponto, citando Leandro (2001): “apesar das tão propaladas teses sobre a “Crise da família”, o certo é que a família, embora diferente e complexificada, prevalece com toda a sua pujança [...]. A família é um domínio que todos pensam conhecer muito bem – até pela sua ‘familiaridade’ de que é alvo [...]. Mas é também objeto de atitudes multifacetadas, pessimismos e até profecias de desgraça e de desespero, devido às grandes mutações de que é alvo ou, ao invés, elemento de mobilização social quando apropriada por ideologias familiaristas” (299-300; *passim*: 85-86). Vejamos então os fatores que têm impacto nas mudanças que vêm a ocorrer no seio familiar, hodiernamente.

## **2.2- As mudanças no seio da instituição familiar e suas implicações**

Expostas as principais causas da crise da instituição familiar, enumeraremos de seguida os fatores de ordem demográfica, sociológica, psicológica, cultural, económica e mesmo moral que tiveram impacto nas mudanças que se foram realizando na família, quer a nível estrutural, quer ao nível das funções sociais.

Em termos demográficos assinala-se uma diminuição muito considerável da mortalidade infantil, em razão das melhores condições sanitárias, higiénicas, alimentares, habitacionais, entre

outras. As famílias eram numerosas, não só, porque, com relativa frequência, os indivíduos não atingiam a idade adulta, mas também porque era preciso manter o equilíbrio demográfico e a sobrevivência do grupo social e inclusive o equilíbrio emocional. Daí, muitos filhos para colmatar a perda daquele(s) que morria(m). A isto junte-se uma outra nota importante: numa sociedade tipicamente rural eram braços de trabalho de que abordaremos, de seguida.

Em termos socioeconómicos, na sociedade tradicional, homem e mulher passavam o dia juntos e juntos trabalhavam. Com o irromper da industrialização a célula familiar reorganiza-se em termos económico-sociais: ambos trabalham fora, não só por razões económicas, mas também por uma questão de projeto de realização pessoal. A este propósito Lacourt (1985) refere que as "sociedades industriais desqualificaram a família como unidade de produção. Ela encontra-se reduzida a um local de consumo. [...] A separação entre o local de trabalho e o local da vida familiar leva igualmente a uma redução do campo reservado à expansão da afetividade" (74-76). Em termos de impacto na família, os pontos comuns do casal tendem a diminuir e a fidelidade aparece ameaçada. A vontade de alcançar sucesso, e uma competição cada vez mais feroz, na carreira profissional leva a excessiva dedicação ao trabalho; frequentemente, implica a mudança de residência, a desenraizamentos e readaptações, com evidentes implicações na vida familiar, de modo especial para os filhos e casal.

Quanto aos aspetos culturais, psicológicos e morais a instituição familiar abre-se e absorve os valores da modernidade, fruto das revoluções liberais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (Leandro, 2001). Toda esta mudança origina: um clima de individualismo; a rejeição das normas impostas de fora (heteronomia); a instalação de um ambiente de facilitismo e de erotismo que agride os valores familiares tradicionais; o surgimento de legislação que aponta para uma maior permissividade e relatividade: leis do aborto, divórcio, contraceção pura e dura. Ganha-se, porém, em termos de conquistas individuais (Aubert, 1980).

Face a esta vulnerabilidade que se faz sentir na família na atualidade, numa leitura hermenêutica da ética católica, João Paulo II (1994, nº 1: 5), na Carta às "Queridas Famílias", aponta três perigos que a podem afligir:

- O egoísmo: "há que pensar, antes de mais, no egoísmo, não só no egoísmo do indivíduo mas também no do casal ou, no âmbito mais vasto, no egoísmo social, por exemplo de classe ou de Nação (nacionalismo). O egoísmo, em todas as suas formas, opõe-se direta e radicalmente à civilização do amor" (*Ibidem*, nº 14: 54);
- O individualismo: "supõe um uso da liberdade onde o sujeito faz o que quer, 'estabelecendo' ele mesmo 'a verdade' daquilo que lhe agrada ou se lhe torna útil. Não admite que outros 'queiram' ou

exijam algo dele, em nome de uma verdade objetiva. Não quer 'dar' a outrem com base na verdade, não quer tornar-se um dom 'sincero'" (*Ibidem*, nº 14: 55-56), tornando, assim, impossível qualquer compromisso;

- O amor livre: "tanto mais perigoso por ser habitualmente proposto como fruto de um sentimento 'verdadeiro', quando efetivamente destrói o amor. [...] O 'amor livre' explora as fraquezas humanas, conferindo-lhes uma certa 'moldura' de nobreza com a ajuda da sedução e com o favor da opinião pública" (*Ibidem*).

Num outro documento, João Paulo II (1993) regista os seguintes sinais de degradação preocupante, quanto a alguns valores fundamentais: "[...] errada conceção teórica e prática de independência dos esposos entre si; graves ambiguidades acerca da relação de autoridade entre pais e filhos; dificuldades concretas que as famílias muitas vezes experimentam na transmissão de valores; número crescente de divórcios, praga do aborto; recurso cada vez mais frequente à esterilização; instauração de verdadeira e própria mentalidade contracetiva" (n.º 6: 14; Maison, 1979; Conferência Episcopal Portuguesa, 1991).

Pereira (1988) explica e sintetiza esta crise causada por uma panóplia de mudanças que ocorre(ra)m no seio familiar. "A crise da família se insere num processo de mudança acelerada em que certamente se alterou o contexto social em que a família se inscreve, mudando igualmente a relação na família e a sua função no todo social face às outras instituições. Mais ainda, as pessoas nestes últimos séculos e mais intensamente nestes últimos decénios, viram-se confrontadas com um tecido social novo que as fez procurar uma nova localização na vida, na sociedade, face a si próprias e face aos outros. Procuram-se formas atuais de resolver os problemas que se lhes apresentam como novos, embora sejam problemas de sempre, se bem que vividos de nova forma. Esta mudança abrupta rompeu o contexto normativo e de significação em que a família se inseria" (168).

Uma nova cultura familiar aponta para a realidade complexa composta de sombras, por causa das instabilidades conjugais, do número crescente de divórcios, da perceção de que a sexualidade parece mais reduzir-se à genitalidade do que à riqueza dos afetos, de que alguns casais vivam como se fossem divorciados ou os filhos se sintam órfãos de pais vivos (Figura 8).

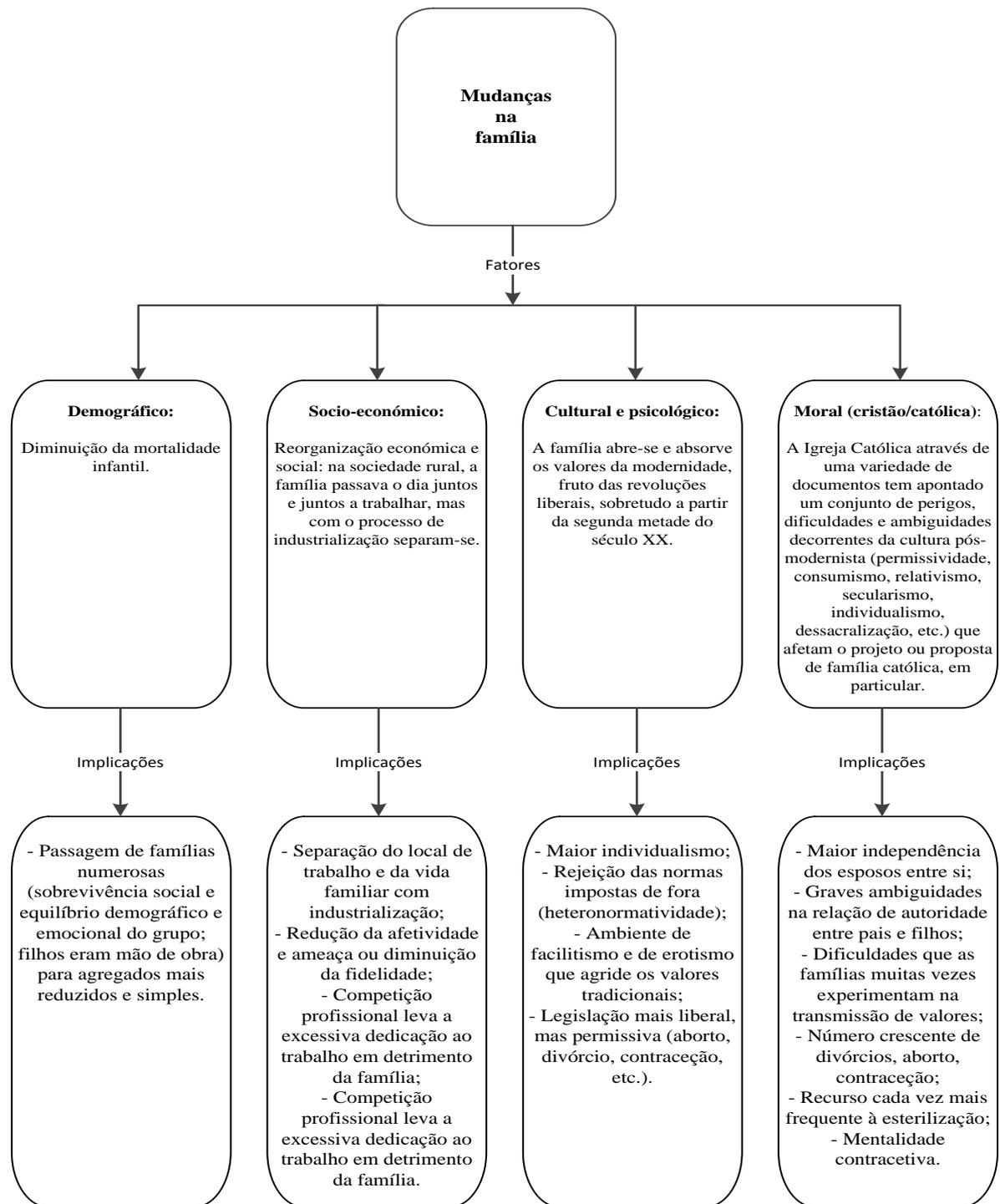


Figura 8 - Mudanças na família: fatores

Há, contudo, hoje, nas famílias (mesmo nas mais jovens) sinais luminosos, de quem reconhece e vive "os valores da liberdade, do diálogo, da participação, da corresponsabilidade, da vivência do amor conjugal, da procriação como serviço à vida e empenhamento construtivo na Sociedade" (Osório, 2002: 3). "A família tem ganho, apesar de tudo, em liberdade, em diálogo, em intimidade e em ternura, promovendo a dignidade da mulher e a sua capacidade e competência cultural e profissional, ao mesmo tempo que se aceita como normal a paternidade e a maternidade

responsáveis" (*Ibidem*)<sup>13</sup>. Parafrazeando a sabedoria popular, urge «olhar mais a floresta do que a árvore que esconde outros horizontes».

Em suma, "se a família hoje não é a célula base da sociedade em termos sociológicos, pois não é viável que a sociedade se limite a ser reprodução do seu modelo, ela pode e deve ser célula renovadora e contrastante face a outras propostas institucionais que têm não só sentido, como têm também as suas próprias insuficiências" (Pereira, 1988: 170). Neste contexto, urge uma revitalização da família. Eis o que no propomos desenvolver no ponto seguinte.

### **2.3- A razão de ser da família**

Como vimos no seu conceito, a família é instituição humana, cuja natureza é dual: é, simultaneamente, «natural» e «cultural». A sua existência, sincrónica e diacrónica, corresponde(u) a uma diversidade ou pluralidade de modelos de família que, por sua vez, corresponde(u) a uma variedade de propostas éticas que se oferece(ra)m à família. O *ethos* é, por isso, um dos fatores que determina o modelo familiar: tradicional, nuclear, etc..

Ora, em termos teóricos e, por isso, mais abstrata e generalizadamente, se nos questionarmos sobre o *ethos* familiar, ou seja, sobre os *valores e ideais* das famílias, teremos de situar a nossa reflexão acima da pluralidade dos modelos e das estruturas familiares e da sua variedade histórico-cultural para nos centrarmos naquilo que a família enquanto tal tem de realidade humana universalizável, de modo a alcançar o denominado «mínimo ético» familiar que sirva de critério (crítico) que reorienta as realizações históricas da pluralidade de modelos familiares.

A família como instituição tem as suas funções que se podem dividir em duas: as universais (geração e criação da prole) e as mutáveis (económicas, culturais, religiosas, etc.). Contudo, ambas submetem-se às variações socioculturais<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Na obra *Transformações da Intimidade*, do sociólogo Anthony Giddens (1995) afirma que este movimento, esta viragem substancial não é recente. Já no século XVIII, a mulher é vista, não só maternalmente (aspeto materno) e, mormente, como dona do lar (aspeto doméstico), mas redescobre-se a ideia de romance, do *flirt*, do papel da amante. Esta emergência tem de ser entendida em diferentes níveis que afetam as mulheres desde os finais do século XVIII:

- a) A criação da casa (a mulher é, por excelência, a dona do lar, uma vez que o homem se divide entre a casa e o local de trabalho);
- b) A mudança de relações entre pais e filhos (nas palavras de Mary Rian "[...] da autoridade paterna passou-se à afetividade materna" (29); pela primeira vez começa-se a dar importância ao cuidado e educação dos filhos);
- c) A "invenção da maternidade": a idealização da mãe constituiu um fio condutor para a construção da moderna sexualidade. "A imagem de 'mulher e mãe' reforçou um modelo 'bissexual' de atividades e de sentimentos" (*Ibidem*), ou seja, aparece um novo elemento que foi a "associação da maternidade com a feminilidade" (*Ibidem*).

<sup>14</sup> Basta pensar na nova e atual compreensão e vivência da sexualidade, o desligar da função procriativa da prazerosa, a possibilidade de recorrer às técnicas da reprodução medicamente assistida, o planeamento familiar e o recurso a uma variedade de métodos contraceptivos, entre outras.

Na modernidade e contemporaneidade, estas funções sofreram muitas mudanças. Algumas perderam importância, como a política; outras, ainda que de modo muito complexo e não linear, mudaram de signo, como a económica (a família deixou de ser sobretudo unidade social de «produção» para ser também unidade social de «consumo») e todas elas mudaram a sua funcionalidade (objetivos, raio de influência, intensidade).

Apesar das incertezas, das decepções, das desqualificações, das rejeições que são apontadas à continuidade da família, hoje, "assistimos a um fenómeno inesperado de revalorização da família" (Maison, 1979: 69), pela esmagadora maioria das pessoas<sup>15</sup>. Esta mudança de atitude explica-se em termos socioculturais por duas razões ou fatores. Em primeiro liga-se à crise social e cultural (agora, também económica) que teima em perdurar desde os anos setenta, do século passado, originando uma multiplicidade de problemas sociais (desemprego, pobreza, exclusão social, delinquência, violências, etc.). Simultaneamente, o sistema de valores orientam-se mais para o material, para o bem-estar imediato e efémero, para uma certa sensação de vazio e sem rumo, etc., debilitando os laços tradicionais e coletivos. A família, apesar das mutações a que tem sido sujeita, continua a ser vista como o primeiro e o último reduto ou refúgio, onde se encontra a segurança, o apoio, o abrigo, a paz, a compreensão, a proteção, o amor, a solidariedade, entre outros valores, em oposição à sociedade mais hostil. Por outro lado, a segunda razão, prende-se às profundas alterações jurídicas e culturais que têm ocorrido sobre a família (Leandro, 2001).

E a perspectiva ética, o que tem a dizer sobre esta revalorização ou revitalização da família na atualidade? Para a ética, esta revalorização ou revitalização da instituição familiar explica-se pelo facto de "*a razão de ser da família não ter mudado*" (Vidal, 1995: 154), apesar de todas as mudanças e transformações.

Qual é então a base, o conteúdo axiológico sobre o qual se apoia a instituição familiar? Qual é a razão de ser da família?

Pese embora todas as variações histórico-culturais das estruturas e funções da família, a sua razão de ser situa-se na sua global *função humanizadora* (Vidal, 1995; *Idem*, 1986) que, segundo Vidal (1986), concretiza o valor positivo da família, numa perspectiva personalista-socializadora.

O sujeito humano conforma-se, por regra, na família. Ora, a função personalizadora realiza-se na família através dos *dinamismos* que:

---

<sup>15</sup> Num inquérito sobre os valores europeus, realizado pela Comissão Europeia, em 1991, a família é "um valor muitíssimo importante para 82% dos europeus contra 64% dos portugueses" (Leandro, 2001: 86). Apenas 3% a consideraram pouco ou nada importante.

- Propiciam a integração do «eu» e plasmam a personalidade integral do ser humano, sob a influência dos modelos distintos e complementares do pai e da mãe (masculino e feminino);
- Abrem os canais de relação interpessoal, através da qual se alcança a estabilidade emocional e afetiva;
- Iniciam os sujeitos na sabedoria humana que conduz para o humanismo e se materializa em projetos de vida (Vidal 1995; *Idem*, 1986).

Por seu turno, a força socializadora é o culminar do dinamismo personalizador da família. Esta realiza-se através das *forças* que:

- São o testemunho e o exemplo vivido no âmbito familiar da prática dos valores mais nobres e universais (respeito, diálogo, amor, tolerância, justiça, verdade, etc.);
- Contrariam a força despersonalizadora, massificadora e desumana da realidade social, tratando cada pessoa na sua individualidade como um sujeito único e irrepetível, com dignidade pessoal, dotado de razão, de liberdade e consciência, de sentimentos e emoções, de comunicação e de trabalho;
- Propõem um projeto de vida crítico e de transformação da realidade social face às injustiças sociais.

Esta dupla função de personalização e de socialização constitui um valor (positivo) a estimar e a promover em todas as suas possibilidades, pelo Estado, pela Igreja, e pela sociedade em geral, contra qualquer forma de «instrumentalização» típica por exemplo dos «jogos políticos» do conservadorismo ao progressismo (*Idem*). Tudo isto porque a instituição familiar aparece como o espaço e instrumento de humanização e de personalização da sociedade, colabora na transformação do mundo, tornando a vida mais plena e humana, transmitindo valores e qualidades, cruzando diferentes gerações e harmonizando os direitos das pessoas com as exigências da vida social (*Ibidem*, *Idem*, 1986; Concílio Vaticano II, 1987, *Gaudium et Spes*; João Paulo II, 1993).

#### **2.4- A missão intemporal da família como projeto de vida**

Sendo certo que existem muitas maneiras do ser humano se relacionar, podemos resumilas, generalizadamente, em duas: agir para se receber em troca algo do que se fez, do que se deu e o agir sem esperar nada em troca (doação gratuita<sup>16</sup>). Este último e específico modo de coexistir não é muito comum hoje, visto que, por princípio, recebemos ou esperamos receber algo em troca do que fazemos. Porém, a família, enquanto comunidade de pessoas, posiciona-se como a instituição em que está mais patente e realizável o «dar-se», sem esperar nada em troca, isto é, gratuitamente.

---

<sup>16</sup> O termo *gratuidade* serve para enfatizar o caráter específico da *doação*, visto que se é doação, é gratuidade.

Diz-se que a sociedade depende dos indivíduos que a formam. Agora, poderíamos acrescentar: as sociedades são tanto mais o apoio prestado pela dinâmica das famílias.

É, neste contexto, que apresentaremos um projeto da família face ao individualismo (acentuado pelo consumismo e pelos Meios de Comunicação Social), ao desumanismo e ao anonimato nas relações. Esta proposta justifica-se porque o crescente individualismo exige uma maior participação da família, onde as relações são de doação ou gratuidade, onde o educar pode ser feito contracorrente. Por outro lado, há a necessidade e urgência de: crescer em solidariedade em detrimento da filantropia (campanhas, esmola...), em educar na capacidade de prescindir das coisas, de sacrificar os seus desejos individuais (sacrifício, renúncia, esforço) em detrimento da cultura consumista, do ter e do parecer, a par do mundo atual ser marcado pelos Meios de Comunicação Social<sup>17</sup>. Ou seja, a família é o lugar privilegiado, ainda que não exclusivo, onde se pode aprender e viver os quatro tipos fundamentais de educação segundo Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser<sup>18</sup>.

Qual a missão, a finalidade ou a meta da família?

#### **2.4.1- A família, lugar privilegiado de comunhão e de participação**

Marciano Vidal tem uma feliz expressão a este propósito que resume bem a questão da identidade e da missão da família. Segundo ele, “o «ser» [identidade] da família corresponde a um «que fazer» [missão]” (Vidal, 1995: 157).

---

<sup>17</sup> Neste aspeto, o problema não está nos programas bons/maus, mas no seu enquadramento na existência quotidiana. Para se comunicar, é preciso que as pessoas se encontrem umas com as outras e dialoguem. Porém, a televisão, os jogos de computador/console e a internet, permitem a comunicação com o mundo, mas não com os próximos, que é a comunicação mais exigente.

<sup>18</sup> Os quatro pilares da Educação *delorianos*:

1. Aprender a conhecer:

- Prazer de compreender, de conhecer, de descobrir...
- Processo inacabado, múltiplo e em constante evolução, pois aprendemos com qualquer experiência (mesmo negativa);
- Aprender a aprender, beneficiando das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

2. Aprender a fazer:

- Adquirir, além de uma qualificação profissional, competências que tornem a pessoa capaz de enfrentar/resolver diversas situações e capacidade para trabalhar em equipa;
- Capacidade para aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos.

3. Aprender a viver juntos:

- Desenvolvimento da compreensão e descoberta progressiva do outro, assim como a perceção das interdependências;
- Realização de projetos comuns e preparação para a gestão de conflitos;
- Respeito por valores como: compreensão, paz, tolerância e combate ao conflito, rivalidades, preconceito.

4. Aprender a ser:

- Desenvolvimento da personalidade na íntegra, capacidade para agir com autonomia, responsabilidade e discernimento;
- Respeito pelas potencialidades e características de cada um.

Estes são os valores a partir dos quais a educação se deve orientar, permanecendo ao longo de toda a vida (*Ibidem. passim*: 89-102).

Movendo-nos nós numa perspetiva do humanismo cristão, falar de relações interpessoais implica obrigatoriamente uma referência à sua fonte, dinâmica e critério fundamental: o amor.

Segundo a *carta encíclica «Redemptor Hominis»*, "o homem não pode viver sem amor. Permanece para si próprio incompreensível e a sua vida é destituída de sentido, se não lhe for revelado o amor, se não se encontrar com o amor, se não o experimentar e se não o tornar algo próprio, se ele não participar vivamente" (João Paulo II, 1979, n.º 10: 27). O amor de que aqui se fala, aparece como indispensável e causador de sentido e encontra a sua aplicação original e privilegiada na família.

Também a *Carta dos Direitos da Família* o reconhece: "a família constitui mais que a unidade jurídica, social e económica, uma comunidade de amor e de solidariedade, insubstituível para o ensino e transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais para o desenvolvimento e bem-estar dos seus próprios membros e sociedade" (Santa Sé, 1983: preâmbulo, alínea e), 8). A família - e a sua institucionalização através do matrimónio<sup>19</sup> - mais do que contrato, são olhadas sob o aspeto de união afetiva e existencial: é um compromisso pessoal que envolve duas pessoas que unem as suas vidas num projeto de vida comum e, deste modo, formam uma comunidade de vida e de amor; o *leitmotiv* é(são) a(s) pessoa(s), não os seus bens.

A família, porque constituída de pessoas, define-se por ser uma comunidade interpessoal que possibilita primordialmente a comunhão (à letra, significa "união comum") com o outro e a participação na vida e ser do outro. Numa sociedade, frequentemente, autossuficiente, a família pode-lhe oferecer como contraproposta um testemunho luminoso da possibilidade de recuperar e promover a integralidade do ser humano. Para tal, basta a sociedade ter, como ponto de partida e de referência, a sã vitalidade da célula primária do tecido social e que a família se transforme em comunidade de vida e de amor.

Na realidade, a instituição familiar é uma "comunidade de pessoas, para quem o modo próprio de existirem e viverem juntas é a comunhão: *comunhão de pessoas*. [...] A *comunhão* diz respeito à relação pessoal entre o 'eu' e o 'tu'. A *comunidade*, pelo contrário, supera este esquema na direção de uma 'sociedade', de um 'nós'" (João Paulo II, 1994, n.º 7: 17.19). É neste encontro familiar entre "um 'eu' e um 'tu' [casal = díade], que cada homem, saindo da pura biologia, se vai humanizando e personalizando e se vai integrando num 'nós' que progressivamente vai aumentando na prole [filho(s) = tríade]" (Barros de Oliveira, 2002: 105). A família constitui, por isso, "um complexo de relações interpessoais - vida conjugal, paternidade-maternidade, filiação,

---

<sup>19</sup> Cf., a propósito do casamento «pelo registo» e «pela Igreja», a obra *Falai-me de amor* (Quoist, 1986: *passim*: 186-191).

fraternidade - mediante os quais cada pessoa humana é introduzida na 'família humana'" (João Paulo II, 1993, n.º 15: 25; *Ibidem*, n.º 18: 30-31).

A meta definitiva da família é "chegar a ser realmente centro de comunhão e participação" (III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 1992: 568). Com efeito, ela consegue ser espaço privilegiado de comunhão e participação, ao colocar o amor como princípio, critério e força da comunhão. "O futuro de cada núcleo familiar depende deste 'belo amor': o amor recíproco dos cônjuges, dos pais e filhos, amor de todas as gerações. O amor é a verdadeira fonte de unidade e da força da família" (João Paulo II, 1994, n.º 20: 101). O amor "é a norma que permite à família discernir e realizar com autenticidade quanto se refere às relações familiares e, nesse contexto, há de desenvolver-se o exercício da autoridade, a harmonia entre pais e filhos. [...] O amor há de ser a condição própria de todos os comportamentos da família para levar para a frente a tarefa de formação de pessoas" (Sarmiento, 1984: 63). No pensamento da *exortação apostólica Familiaris Consortio*, "é o amor que anima as relações interpessoais dos diversos membros da família, constitui a força interior que dá forma e vida à comunhão e à comunhão familiar" (João Paulo II, 1993, n.º 21: 34) e "como sem amor, a família não é uma comunhão de pessoas, assim também, sem o amor, a família não pode viver, crescer e aperfeiçoar-se como comunidade de pessoas" (*Ibidem*, n.º 18: 30).

A família é, por isso, espaço privilegiado de comunhão e de participação que faz com que o amor se torne *práxis* diária na formação de pessoas. "Na família um filho nunca se despersonaliza para se converter num simples número. A família [...] é uma comunidade natural na qual se nasce, se vive e se morre 'como pessoa'" (Hoz, 1990, 734). Portanto, o amor está no cerne da realização da pessoa e, por isso, também da família.

Ora, para que a riqueza da comunhão interpessoal e da participação inunde a vida familiar urge abrir canais que promovam atitudes e dinamismos de:

- *Gratuidade*: "as relações entre os membros da comunidade familiar são inspiradas e guiadas pela lei da 'gratuidade' a qual, respeitando, e favorecendo em todos e em cada um a dignidade pessoal como único título de valor, torna-se acolhimento cordial, encontro, diálogo, disponibilidade desinteressada, serviço generoso, solidariedade profunda" (João Paulo II, 1993, n.º 43, 63);

- *Permanente reconciliação*: "só um grande espírito de sacrifício permite salvaguardar e aperfeiçoar a comunhão familiar. Exige, de todos e de cada um, pronta e generosa disponibilidade à compreensão, tolerância, ao perdão, à reconciliação" (*Ibidem*, n.º 21: 35);

- *Respeito e promoção da singularidade pessoal*;

- *Participação efetiva na vida familiar*, regida pelos valores da *igualdade* em detrimento do paternalismo e machismo e da *democracia e corresponsabilidade* em detrimento do autoritarismo do binómio autoridade-obediência (Vidal, 1986; Idem, 2005).

Relativamente à relação pais/filhos, ela pode apresentar muitas formas e possibilidades de influência. Os pais têm o dever de esforçar-se por conhecer os seus filhos individualmente, tomá-los a sério e querê-los de verdade; conhecer as suas características, seus problemas, o momento que estão a atravessar; têm de saber aproximar-se, compreendê-los, aceitá-los, respeitá-los... Por seu turno, aos filhos há que pedir compreensão, confiança, capacidade de diálogo, respeito, amor, gratidão (Martín, 1985), uma vez que, nas palavras da *Familiaris Consortio*, "mediante o amor, o respeito e a obediência aos pais, os filhos dão um contributo específico e insubstituível para a edificação da família autenticamente humana e cristã" (João Paulo II, 1993, n.º 21: 35).

Uma referência ao contributo dos irmãos na educação: "o homem cresce no cruzamento de dois tipos de relações sociais, as de desigualdades entre a autoridade e os membros da comunidade e as de igualdade dos membros entre si. As primeiras estão representadas na família pela relação pais-filhos; as segundas estão representadas pelos irmãos. Se estes faltam, origina-se uma situação carencial dificilmente remediável. Este é o grande valor dos irmãos" (Hoz, 1990: 736). Por outro lado, e no que se refere à educação na sexualidade humana - área sensível, holística e dada a controvérsias em razão dos valores de cada um - a família, por princípio, "é o melhor ambiente para cumprir a obrigação de garantir uma gradual educação da vida sexual. Ela tem uma carga afetiva capaz de aceitar sem traumas as realidades mais delicadas e de integrá-las harmonicamente numa personalidade equilibrada e rica" (Sagrada Congregação para a Educação Católica, 1984, n.º 48: 22), de acordo com o projeto de vida que cada um quer para si e para os seus numa sociedade plural e democrática.

A família está vocacionada "a abrir-se ao meio social para se tornar – movida pelo sentimento da justiça, pela solicitude para com os outros e pelo dever da própria responsabilidade para com a sociedade inteira – instrumento de humanização e de personalização, instrumento ao próximo nas multiformes expressões de fraternal auxílio, defesa e cautela consciente dos seus próprios direitos e deveres" (João Paulo II, 1982). A família é o lugar «natural», onde o amor nasce, cresce e se expande: amor entre esposos, de pais para filhos e de filhos para os pais e dos filhos entre si.

Num mundo, por vezes, excessivamente luminoso que não ajuda a bem avaliar, nem a bem viver, surgem sinais de uma crescente revalorização da família como núcleo, onde se recuperam os dons da gratuidade da pessoa humana e da sua capacidade da doação: do se dar porque se dá, ou

seja, sem esperar nada em troca. Ora, se a família enquanto comunidade de pessoas é o lugar privilegiado de comunhão e de participação, ela converte-se também em promotora do desenvolvimento humano, pois “a comunhão e a participação vividas em casa quotidianamente, nos momentos de alegria e de dificuldades, representa a pedagogia mais concreta e eficaz para a inserção ativa, responsável e fecunda dos filhos no mais amplo horizonte da sociedade” (João Paulo II, 1993, n.º 37: 56). Eis o aspeto que desenvolveremos de seguida.

#### **2.4.2- Família, escola de humanismo e de sociabilidade**

Numa visão simplista, a ideia de escola remete-nos para uma organização, onde se adquirem aprendizagens e conhecimentos<sup>20</sup>. Como escola que é, ou “deve ser”, a família é o primeiro e principal espaço de aprendizagem do humano, pela palavra e pelo exemplo, em que se respeita o ritmo e capacidade de cada um, ou seja, a pessoa na sua singularidade como ser único e irrepitível. Por isso, a família é “a escola de humanismo mais completo e mais rico” (Concílio Ecuménico Vaticano II, 1987, *Gaudium et Spes*, n.º 52: 384) e, também, “a primeira e fundamental escola de sociabilidade” (João Paulo II, 1993, n.º 37: 56).

Na família, lugar de construção de pessoas, encontra-se “a primeira escola daquelas virtudes sociais que são a alma da vida e desenvolvimento da mesma sociedade. Assim, por força da sua natureza e vocação, longe de fechar-se em si mesma, a família abre-se a outras famílias e à sociedade, assumindo assim a sua função social. Deste modo, a família [...] constitui o lugar natural e o instrumento de mais eficaz de humanização e personalização da sociedade. A família possui e irradia ainda hoje energias formidáveis capazes de arrancar o homem do anonimato, de o manter consciente da sua dignidade fundamental, de o enriquecer de profunda humanidade e de o inserir

---

<sup>20</sup> Numa perspetiva relacional e sistémica, a escola pode ser definida como comunidade de pessoas, onde interagem diferentes autores e atores (professores, alunos, técnicos superiores, auxiliares da ação educativa, pais/EE e sua associação), aberta à e para a comunidade (poder local, associações locais, forças empresariais, etc.), tendo em vista o sucesso educacional integral dos seus educandos.

Numa perspetiva mais organizacional e no âmbito sociológico e administrativo, Lima (1998) define as escolas como organizações, isto é, como “[...] unidades socialmente construídas” (41), que “[...] surge[m] como uma extensão da família [...]”, com a função de “[...] alargar e de complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos que conferiram ao Estado maior controlo sobre a educação geração jovem” (*Ibidem*), assente em processos organizativos que reúne “[...] professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes e formas de comunicação, etc.” (48). Contrapõe várias imagens da escola: estabelecimento de ensino; instituição, organização formal (Blau e Scott), organização social (Blau e Scott), organização complexa burocrática (Amitai Etzioni), sistemas abertos (James D. Thompson), organização normativa, coerciva e utilitária (Amitai Etzioni), organização de serviços (Blau e Scott), escola de interesse público ou escolas de projeto de sociedade (João Formosinho), escola como empresa (Peter Drucker) e como empresa-educativa (Unesco), escola fabril ou produtivista (Manuel Viegas de Abreu), agência produtora/vendedora daquele «bem de consumo» (Ivan Illich), entre outras definições.

ativamente com a sua unicidade e irrepetibilidade no tecido da sociedade" (*Ibidem*, n.º 42.43: 63.64).

A família realiza a sua função humanizadora propiciando a integração do 'eu' e plasmando assim a personalidade integral do ser humano. Tudo se concretiza nos projetos de vida. "A família é o lugar humano em que se transmitem os valores convertidos em projetos de vida" (Vidal, 1986: 356).

Ora, o projeto de vida, para que a família seja escola de humanismo e de sociabilidade, passa por orientar a sua vida familiar em torno do seguinte eixo axiológico:

- Sentido da autêntica justiça que leva ao respeito pela dignidade pessoal do ser humano;
- Sentido do genuíno amor<sup>21</sup>, serviço desinteressado aos outros, especialmente aos mais pobres e necessitados;
- Dom de si mesmo, a lei que enriquece as relações familiares e societárias, enquanto serviço aos outros, em que *dar* é preferível a *receber*;
- Formação no lar de pessoas conscientes, com espírito crítico e dialogante, que denunciem e solucionem as injustiças sociais;
- Preferência pelo «*ser e servir mais*» sobre a tendência do «*ter, do poder, do valer, do saber mais*»<sup>22</sup> (*Idem*, 1995: *passim*: 159-160; Fromm, 1980).

O papel da família é de tal modo fundamental que podemos dizer, ainda que caindo numa generalização, que a sociedade depende da família e o que for a família será a sociedade, visto que os homens são os mesmos. Neste contexto, João Paulo II, na *Homília de Nairobi*, a 07/05/1980, sentencia que "a família é a comunidade humana fundamental; é a célula vital e primeira da sociedade. E a força e a vitalidade dos países não terão a grandeza senão pela força e vitalidade da família nestes países. Nenhum grupo tem mais impacto num país do que a família. Nenhum grupo tem mais funções que influam no futuro do mundo. Por esta razão os casais cristãos têm uma missão insubstituível no mundo de hoje" (João Paulo II, 1980: nº 7; Cardoso, 1988).

---

<sup>21</sup> A família "é agente de humanização integral. Sente e assume a tarefa de formar homens para o amor e educá-los a agir pelo amor em todas as relações humanas, humanizando a sociedade nas suas raízes mais profundas. Assim, a família, realidade em abertura, abre a sociedade e 'marca-a', contagia-a dos seus valores que são princípios fundamentais de verdadeira promoção e vivência de seres de relação e de abertura à perfeição sempre inacabada, em êxodo permanente" (AA. VV., 1988/9: 38).

<sup>22</sup> A família tem de ser exemplo e estímulo para implantar um sistema de relações sociais sobre os valores que constituem o seu ambiente familiar. Frente ao desafio do «*ter*», a família - escola de humanismo - é chamada a responder com o valor fundamental que é o «*ser*», onde cada um é amado pelo que é e não pelo que tem; frente ao individualismo responda com solidariedade; frente à acumulação de bens, responda com a partilha; frente à competitividade, responda com participação; frente à passividade, responda com a crítica e criatividade; frente à comodidade e à manipulação, responda com a liberdade responsável; frente ao pluralismo, responda com tolerância; frente ao desencanto, responda com o sentido da alegria, da festa e da esperança (Martín, 1985: *passim*: 46-50).

Família e sociedade são dois binómios interdependentes e que se interpenetram; as influências dão-se nos dois sentidos, pois "se é verdade que a sociedade faz a família, é igualmente verdade que a família faz a sociedade"<sup>23</sup> (Silva, 1986: 489). Ora, "ganhar a família é ganhar a sociedade: ganhar o homem" (João Paulo II, citado por Sarmiento, 1984: 141). Por isso, tudo o que se pode fazer pela instituição familiar não é um custo, é um investimento (e, numa mesma linha, os filhos não são uma despesa, são um ativo).

Em resumo, podemos dizer que a família define-se pela relação interpessoal que faz dela uma comunidade de pessoas, fundada e vivificada pelo amor, cuja meta é ser lugar privilegiado de comunhão e de participação, bem como do mais rico humanismo e de sociabilidade convertendo assim a família em promotora de desenvolvimento integral humano. Ora, esta vivência, aprendida e vivida na família, enquanto micro sociedade, insere os seus membros num horizonte mais amplo da sociedade, em geral, e tornam-na participadora no desenvolvimento da sociedade. Como refere Vidal (1995), a formação da comunidade de pessoas e a participação no desenvolvimento da sociedade constituem as duas tarefas fundamentais da família na atualidade.

### ***2.5- A família na atualidade: desafios e resposta ética***

Depois de refletir sobre a razão de ser e sobre a missão da família na atualidade impõe-se abordar a questão dos desafios e da respetiva resposta ética.

Quais são os desafios da situação atual?

No Ocidente, encontramos-nos perante uma profunda variação histórica na maneira de entender e de viver a família, segundo Vidal (1995), a três níveis:

1º Dos «valores» que condicionam o universo da instituição familiar. A família sustenta a sua significação (para dentro e para fora) através de valores universais como o da realização pessoal, da vivência da afetividade e sexualidade, da integração da família na vida social. Na compreensão e a vivência destes valores estão a ocorrer uma variação drástica. Por exemplo: a variação no conceito de sexualidade, desligada da procriação e tomada como puro prazer (hedonismo); a passagem do comunitarismo para o individualismo como exigência de realização pessoal; o entendimento e a vivência da experiência da felicidade pessoal, projetada no imediato e desligada do esforço, das renúncias e sacrifícios.

2º Da estrutura que configura a família enquanto instituição. Esta variação reflete-se na mudança de modelos familiares. Por exemplo, o casamento, enquanto origem institucional da

---

<sup>23</sup> “[...] A sociedade produz os indivíduos que produzem a sociedade, ou seja, não se podem dissociar os efeitos das influências e fatores sociais da ação dos indivíduos em si mesmos e vice-versa” (Leandro, 2001: 89).

família, é visto e vivido na polaridade da liberdade e do individualismo (do casamento por conveniência ou interesse interfamiliar passou-se ao casamento de aliança, deste ao casamento fusão, e deste ao casamento por mero consenso); a forma puramente consensuada do casamento (coabitação, uniões livres) origina um novo modelo familiar: o da família não conjugal; introdução do divórcio dá lugar a novas formas de famílias: famílias monoparentais, famílias recompostas; em paralelo com o casamento e uniões livres heterossexuais surgem as uniões entre homossexuais, em nome dos valores da modernidade, elevadas em alguns países ao mesmo estatuto jurídico e civil que o casamento heterossexual, que podem formar família mediante a adoção e/ou a reprodução medicamente assistida.

3º Das funções e o ciclo vital da família. Aqui, as mudanças são múltiplas e com significados muito concretos, pelo que nos concentraremos em duas: as relações intrafamiliares são mais igualitárias, e mais democráticas; por outro lado, a fecundidade e a paternidade/maternidade realiza-se com mais consciência e (co-) responsabilidade. Contudo, à margem, caminham também a fecundidade da mãe-adolescente, a fecundidade da mãe-solteira, a fecundidade mediante as técnicas de reprodução medicamente assistida das «virgens» que desejam ser mães, sem casamento e sem relação sexual (*passim*: 161-162).

Face a estes desafios, urge uma resposta ética que oriente as novas situações familiares na atualidade. Esta resposta axiológica passa por refundar três valores:

1º Compreensão da sexualidade humana. Persiste uma visão agostiniana que toma a sexualidade humana como algo negativo, mau e pecaminoso e vê a família com um certo pessimismo antropológico, enfatizando a abstinência sexual e a união sexual e procriativa.

2º Reinterpretação do «princípio da procriação responsável». Um exercício responsável da procriação humana choca com o totalitarismo do poder político (políticas familiares) e com a irresponsabilidade do pai e da mãe.

3º Justa valorização do casamento. O casamento está em crise e isto reflete-se na dimensão institucional da família. Ao longo desta investigação, várias vezes, nos referimos a diferentes modelos ou estruturas familiares distintas e/ou alternativas à família conjugal, desde o casal heterossexual estável (com ou sem família), às uniões e famílias homossexuais através da adoção e/ou recurso a técnicas da reprodução medicamente assistida, passando pelas famílias monoparentais e recompostas.

Que resposta dar a estas situações tão diversas em termos de políticas familiares?

Numa resposta «politicamente incorreta» e segundo o princípio da justiça, deve-se tratar por igual o que é igual e por diferente o que é diferente. Neste sentido, o critério a adotar é o de

reconhecer o valor institucional do casamento por parte das autoridades políticas, sendo que as uniões não casadas não sejam postas ao mesmo nível do casamento devidamente contraído; com uma exceção, sejam objeto das mesmas políticas familiares no que se refere à atenção pelos filhos (*Ibidem. passim*: 162-163)<sup>24</sup>.

Em resumo, podemos dizer que uma profunda variação, na maneira de entender e de viver a família hodiernamente, coloca desafios à instituição familiar e podem ser delimitados em três níveis: 1) o dos valores que condicionam a família (tais como: a) a realização pessoal; b) a vivência da afetividade e da sexualidade; c) e a integração da família na vida social; 2) o das estruturas que configuram a família enquanto instituição que originam uma pluralidade de estruturas e de modelos familiares, bem como do casamento enquanto institucionalização social da família que originam novos modelos familiares (família não conjugal, famílias monoparentais e recompostas, uniões livres e casamento civil homossexual, por exemplo); 3) das funções e ciclo de vital da família: resumimos este último ponto a duas mudanças: o do relacionamento intrafamiliar mais igualitárias e mais democráticas e o da fecundidade e paternidade/maternidade mais consciente e corresponsável, a par das fecundidades da mãe-adolescente, da mãe-solteira, da mãe sem casamento e sem relação sexual, etc.

Face a estes desafios, urge uma resposta em termos éticos que oriente as novas situações familiares. Esta resposta passa pela refundação dos valores da: sexualidade humana (persiste a visão agostiniana no seu negativismo) e de um certo pessimismo antropológico da família (que enfatiza a abstinência sexual e a união sexual e procriativa); dum reinterpretado do «princípio da procriação responsável» que passa por uma nova relação com o poder político e responsabilização dos pais; e, finalmente, dum justa valorização do casamento.

## **Síntese**

Vimos neste capítulo que a tão proclamada crise da família resulta de processos de mudança que ocorrem em todos os tempos e lugares (Vidal, 1986: *passim*: 352.355). Neste sentido, e segundo Macedo, presidente da Confederação Nacional das Associações de Família (CNAF) defende que "passada a crise dos anos 70 e 80, marcada pela perda da afetividade e pela desagregação da família, «assiste-se [hoje] à recuperação do sentido da comunidade»" (Monteiro, 2002: 2). A família, tal como outras instituições, está sujeita a esses mecanismos, porque é um «organismo» vivo que, para subsistir, se vai reinventando.

---

<sup>24</sup> Quanto ao rigor que pedimos visa, por exemplo, o conceito casal que implica a união de macho e de fêmea; quanto se trata de uma união entre pessoas do mesmo sexo estamos, em rigor, perante um par e não de um casal.

Nas décadas de 60 e 70, do século passado, tempo de profundas transformações, não faltou quem vaticinasse o seu fim, confundindo a crise com numa «morte» anunciada. Ora, se é certo que o modelo tradicional já não é único, que se passou de um modelo de família patriarcal à família nuclear urbana, que surgiram novos tipos de famílias (monoparental e recomposta), que a família perdeu competências, delegando-as à sociedade, não é menos verdade que a família tem ganho em liberdade, em diálogo, em intimidade e em afetividade/ternura (Osório, 2002).

É, neste contexto, que Vidal (1995) sugere a criação de um “«mínimo ético» familiar” (154) face à relutância atual da generalidade das pessoas ao normativo e institucionalizado, vistos quase sempre como algo imposto de fora. E, por outro, que a crise<sup>25</sup> possa ser vista, positivamente, como um momento de alerta, de interrogação e de reflexão. Um tempo de despertar as consciências adormecidas, da passividade e do quietismo que, por vezes, nos imbeciliza. Tempo de fazer uma hermenêutica da realidade, de inovar e criar um «projeto de vida» capaz de responder às «propostas de morte» que se nos apresentam. Foi isso que tentámos fazer ao longo destas páginas, procurando apresentar a família, à luz deste contexto de crise, como verdadeiro e autêntico projeto de vida: verdadeira escola de humanismo, de comunhão, de participação e de sociabilidade.

Por isso, corroboramos a ideia de que a sua natureza, razão de ser e valor característico não muda, mas toma outras - novas e especializadas - funções, tipologias e modelos, de acordo com as transformações que ocorrem e afetam todos os contextos, agentes e atores, como vimos. E a sua realização materializa-se num dinamismo personalizador e numa força socializadora. A família enquanto dinamismo personalizador de integração do ser humano, abre canais para germinar as relações interpessoais. Ou seja, a criança, o adolescente ou o jovem desenvolve-se plenamente enquanto indivíduo/pessoa (processo de personalização ou construção do 'eu'), numa comunidade caracterizada pela união, partilha e desinteresse (família, célula base da sociedade), que a prepara para o encontro e relação com os outros ('tu' e um 'nós') na sociedade (processo de socialização).

A natureza antropológica da família cria as condições básicas, para que eu deixe de ser apenas "eu" e passe a ser "tu", ou seja, não pressupõe a anulação da pessoa, mas a sua abertura ao outro como dom de si mesmo (Magalhães, 2000), sustentado pelo amor, um amor que se renova, porque se dá, na gratuidade, e, por isso, se faz dom (João Paulo II, 1994).

Porém, não raras vezes, o conceito de comunidade dá lugar à individualidade, ao cada um por si. E quando tal ocorre, cada um pensa e age apenas em função de si (eu fechado), não sucede, nem a inclusão/comunhão, nem a plenitude. Neste sentido, um dos pensadores que

---

<sup>25</sup> O termo crise esvaziou-se à força de uso (cf. a propósito Morin, 1997: 241s). Ora, "dizer crise é dizer [...] progressão de incertezas" (*Ibidem*: 249).

compreendeu muito bem esta lógica foi Soloviev (1985). Para ele, as pessoas enamoram-se, pensando nelas mesmas: «Eu vou ser feliz com X ou Y», quando o mais pleno seria «Eu vou fazer feliz X ou Y», isto é, uma relação baseada no dar-se, na abertura aos outros. Só o amor dignifica quem eu sou, é capaz de me libertar do (meu) egoísmo<sup>26</sup>. Trata-se de sacrificar o egoísmo em prol do altruísmo (*Ibidem*, 57). E, deste modo, que podemos ler o pensamento: «não é mal amarmos a nós próprios; o mal é não amarmos o(s) outro(s) como a nós mesmos».

Neste sentido, julgamos que não haverá instituição social que supere ou possa substituir plenamente a família.

---

<sup>26</sup> Curioso o pensamento do autor a propósito do segundo (re-)nascimento. Quando se dá a morte do que é falso, assistimos a um renascimento mais importante que o nascimento biológico: é a tomada de consciência do “eu”. Assim, quando eu descubro que não sou “eu”, estou disposto a renascer, que tem como condição a morte do falso “eu”, para nascer um “eu” mais real.



## **CAPÍTULO II - A EMRC NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS**

### **1- A legitimidade do Ensino Religioso Escolar**

Tal como Goodson (2001) refere, uma questão essencial do currículo é a busca da história das disciplinas, que são o veículo de conhecimento. Sem essa pretensão, pretendemos contribuir com alguns subsídios para a problematização da disciplina de EMRC na estrutura da organização curricular portuguesa.

A educação sempre foi considerada pela Igreja Católica uma das suas principais preocupações. A Igreja tem-na exercido de vários modos e em vários espaços e, em Portugal, como na maioria dos países da Europa, através do ERE.

Pese, embora, nas últimas décadas tenha recebido um enquadramento legal, nem por isso deixou de ser alvo de críticas dos vários quadrantes, quer da sociedade civil, quer da própria Igreja.

É, neste contexto, que nos propomos analisar algumas questões de princípio sobre o lugar da EMRC no sistema educativo português, particularmente as razões da sua presença numa perspetiva de abordagem histórico-cultural, antropológica, ético-social e democrática. “Trata-se de um ângulo de abordagem não confessional, mas essencialmente cultural e educativo” (Gomes, 1995: 380; Salas & Giannatelli, 1993: cap. I- Natureza e finalidade do ensino religioso na escola, *passim*: 11-31).

O ERE pode-se resumir em três dimensões ou perspetivas: histórico-cultural, educativa e jurídica<sup>27</sup>.

#### **1.1- A perspetiva histórico-cultural**

O ERE, numa perspetiva histórica, pode ser analisado nos vários modos como a Igreja Católica se tem relacionado com a Sociedade/Mundo, particularmente no que diz respeito à cultura.

Ora, na Idade Média, temos o *modelo da Sociedade na Igreja*. Toda a sociedade era religiosa. Em geral, o clero detinha o saber e, portanto, as escolas pertenciam à Igreja. Em suma, os espaços da Sociedade/Mundo e da Igreja coincidiam. A Sociedade está na Igreja e a Escola na Igreja.

---

<sup>27</sup> Este capítulo tem como referência de base Gomes (1997), *Didática da Educação Moral e Religiosa. Notas para uso dos alunos*, Braga: UCP [texto policopiado não publicado], *passim*: 7-24. *Idem* (1995), O Ensino Religioso Escolar. *Theologica* 30 (2), 379-396; Pereira (2007), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa: SNEC/Almondina.

Por seu turno, na Renascença, inicia-se o *modelo da reconquista*, na medida em que se dá um gradual distanciamento da Sociedade em relação à Igreja Católica, atingindo o seu clímax com a Revolução Francesa e com a ação do Racionalismo e do Cientismo, desejando a Igreja, nesta altura, recuperar a Sociedade/Mundo, não para ter a hegemonia sobre este, mas sim para o cristianizar. No que se refere ao ensino, a Igreja Católica em alguns países recupera parcialmente a sua presença nas escolas através das concordatas.

Gradualmente, a partir da Modernidade e na Contemporaneidade, a Igreja reconhece a identidade e autonomia da Sociedade/Mundo (secularização) e que a Sociedade/Mundo não precisa da tutela da Igreja.

Primeiro, o Concílio Vaticano I, no século XIX, reconheceu a autonomia dos campos da razão e da fé, mas é sobretudo com o Concílio Vaticano II, no século XX, que reconhece “[...] a legítima autonomia da cultura humana e sobretudo das ciências” (Concílio Vaticano II, 1987, *Gaudium et Spes*, n° 59).

Em geral e em termos sociais, culturais e eclesiais, estas transformações são benéficas porque acabaram com a “promiscuidade” entre os poderes civil e espiritual (secularização), permitindo, assim, que a sociedade civil assumisse o que lhe é próprio e competente, e a Igreja ficasse mais liberta para a sua vocação e missão específica: evangelizar.

A cultura que daqui nasce é eminentemente laica, secular ou mundana, isto é, sem referência a princípios e valores religiosos (secularização da cultura) que, por sua vez, se traduz na secularização da consciência, causada pelo desprestígio do campo da fé, num sentimento de silenciamento e ausência do divino e sagrado (secularismo). Fruto da secularização verifica-se a coexistência de várias visões do Homem, da vida e da história, ou seja, um pluralismo ideológico. Este fenómeno evidencia-se também na escola.

Em conclusão, podemos afirmar que a autonomia das realidades culturais, não é só querida como desejável. Porém, este fenómeno tem originado um distanciamento cada vez maior da cultura e da sociedade em relação à Igreja.

### **1.2- A perspetiva educativa**

Esta perspetiva em que nos situamos resulta das finalidades e dos objetivos da escola enquanto portadora de um projeto educativo.

Como legitimar o ERE nas escolas públicas ou oficiais?

Quais as razões da presença do ERE?

Mesmo estando o ERE contemplado, por via da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé<sup>28</sup>, e enquadrado legalmente pelo DL n.º 323/83, de 5 de julho, que fixa uma adequada regulamentação da lecionação da disciplina de Religião e Moral Católicas, não deixa de, pelo menos, ciclicamente ser posto em causa. Isto porque, por um lado, a concordata é associada ao Estado Novo, por outro, nunca foi alvo de um amplo debate público, o que leva a pensar-se tratar de um privilégio da Igreja Católica. E nem o facto de ter sido alargado a todas as outras confissões religiosas (DN n.º 104/89, de 16 de novembro) veio esclarecer esta questão.

A questão essencial é a de saber se um projeto educativo de uma escola pública *moderna, aberta e culturalmente situada*, justifica, ou não, nos seus planos de estudos curriculares, a inclusão curricular de uma reflexão de natureza moral e religiosa (Gomes, 1997: *passim*: 11-17; *Idem*, 1995: *passim*: 379-384).

Poderá tal projeto educativo alhear-se do contributo religioso para o denominado «desenvolvimento global e integral» dos educandos?

A nossa resposta a esta questão é a de que o projeto educativo não pode prescindir do contributo do ERE porque, se o fizesse, não atingiria os objetivos e metas que o definem. Porém, existem mais razões para a inclusão da EMR, particularmente as razões histórico-cultural, antropológica, crítico-social, ética e democrática.

### **1.2.1- Razão histórico-cultural**

Gomes (1997; *Idem*, 1995: *passim*: 380-381) enuncia o desiderato histórico-cultural da seguinte forma:

“o projeto educativo da escola deve proporcionar aos alunos uma assimilação lúcida da cultura que, ao longo dos séculos, forjou a nossa identidade como povo. Ora, a nossa cultura histórica, porque nascida no seio da civilização ocidental, está impregnada de verdades, valores, normas, ritos, tradições, etc., de inspiração cristã. Por isso, a escola para tornar compreensível aos alunos a cultura que herdaram e na qual se encontram inseridos, não pode renunciar ao seu dever de transmitir o património cultural cristã, muito para além daquilo que noutras disciplinas é realizado.

A reflexão de natureza religiosa torna-se, assim, o espaço necessário à própria formação cultural” (11).

Este desígnio está claramente contemplado, em termos de referência documental, na LBSE, quando afirma as finalidades cultural, histórica e socializadora do sistema educativo, no que diz respeito aos seus princípios organizativos:

---

<sup>28</sup> No art.º XXI, da Concordata, de 7 de maio de 1940, e confirmada pelo art.º II do Protocolo Adicional, de 15 de fevereiro de 1975 que o Decreto n.º 187/75, de 4 de abril, aprovou; e que tem vindo a ser alvo de renegociação até à atualidade (Concordata de 2004).

“Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeísta e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (art.º 3.º, al. a)).

É indubitável que o nosso património cultural, como diz a LBSE, de cariz europeísta e universalista, tem a sua matriz cultural nas religiões monoteístas, particularmente no Cristianismo (e, em menor medida, do Judaísmo e do Islamismo).

No caso português, a Igreja Católica e os valores cristãos estão ligados, não só à génese da nossa nação, como à afirmação da identidade portuguesa. A influência e a presença do Cristianismo encontra-se um pouco por toda a parte nos momentos mais importantes da vida humana e espiritual: no nosso calendário (domingo e as festas marcam os momentos centrais da existência individual (nascimento, casamento e morte, etc.) e do coletivo (Páscoa, Natal, padroeiros, etc.); o numeroso património arquitetónico, artístico, literário, musical, etc..

### **1.2.2- Razão antropológica**

A LBSE aponta para a consecução das funções e finalidades *personalizadora* e *socializadora* do sistema educativo: o desenvolvimento da identidade pessoal do educando e da sua formação para a cidadania<sup>29</sup>.

A primeira função – *personalizadora* - diz respeito ao desenvolvimento da identidade pessoal. O educando, desde tenra idade, que coloca a si e aos outros as denominadas questões do sentido existencial: pessoal, do mundo, da vida e da história, cuja respostas buscará nas ciências (*como*) e na filosofia e religião (*porque e para quê*).

Se esta reflexão não incluir a religiosa, o educando ficaria privado desta perspetiva orientada para um significado último e total da existência humana e a escola não realizaria, eficaz e plenamente, os seus objetivos e finalidades.

A segunda – *formação da cidadania* – deriva da natureza humana ser *naturalmente* social. A escola tem este objetivo de educar para uma convivência harmoniosa e tolerante com os outros cidadãos.

---

<sup>29</sup> “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe equilibrado desenvolvimento físico” (art.º 3º, al. b)).

### **1.2.3- Razão crítico-social**

“A escola, para ser fiel a um projeto educativo autêntico e aberto, não pode contentar-se em ‘reproduzir o modelo de sociedade existente’. Ela deve procurar desenvolver nos jovens a capacidade de operar mudanças significativas em ordem a uma sociedade mais justa, livre e fraterna.

Ora o Ensino Religioso, por aquilo que representa de permanente apelo a esses valores espirituais e morais, constitui essa *instância crítica* da sociedade, que a escola terá necessariamente de integrar no seu seio, para poder formar adequadamente a consciência social das jovens gerações [...]” (Gomes, 1997: 15; *Idem*, 1995: *passim*: 382-383).

Em termos documentais, a LBSE aponta uma função de *estimulação crítica*, não só para a «reflexão» (art.º 3.º, al. b) e c)), mas também, como estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, para “[...] a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (DL n.º 286/89, de 29 de agosto, art.º 7.º, n.º 1), bem como uma função de *estimulação socializadora*, quando afirma que:

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (art.º 2.º, n.º 5).

Em resumo, verifica-se uma convergência da missão da escola com a finalidade da religião cristã, na procura de um «mundo novo», assente na defesa e promoção da dignidade humana, na coesão social, na paz e na justiça.

### **1.2.4- Razão ética**

A LBSE, nos seus princípios organizativos, contempla: “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (art.º 3.º, al. c)). Para Gomes (1997),

“é um imperativo fundamental da escola possibilitar às novas gerações a apropriação dos valores morais universalmente reconhecidos. Ignorá-lo é ameaçar na raiz, a identidade de um povo. Quando hoje se constata, infelizmente, uma acentuada crise de valores morais, urge que nos interroguemos até que ponto a escola tem realizado a sua missão de fomentar a elaboração, por parte dos alunos, das suas convicções éticas fundamentais” (16).

### **1.2.5- Razão democrática**

“A escola está ao serviço da comunidade em que está inserida. Se um número significativo de cidadãos pede à escola o ensino da Religião, a escola não pode furtar-se a esse pedido. É a comunidade quem sustenta financeiramente a escola, através dos impostos” (Gomes, 1997: 17; *Idem*, 1995: *passim*: 383-384).

O ERE está consignado no sistema educativo, quer pelas declarações de direitos, quer pela própria LBSE. Estes reconhecem a sua relevância e enunciam os princípios que o integram nos sistemas educativos.

A sua legitimação justifica-se, então, pela Constituição, ao garantir o princípio da liberdade de aprender e de ensinar (CRP, art.º 43, n.º 1) e reconhece a liberdade e direito dos pais/encarregados de educação escolherem o tipo de educação a dar aos seus filhos/educandos (DUDH, art.º 26º, CRP, art.º 36º, ponto 5) e de garantirem a educação religiosa e moral dos seus educandos, de acordo com as suas convicções (PIDCP, art.º 18º; CDFUE, art.º 14º, entre outros), bem como o dever do Estado colaborar com os pais/encarregados de educação na educação dos filhos (CRP, art.º 67º, al. c)), mormente na criação de condições e de oportunidades para que os pais/encarregados de educação escolham livremente o modelo educativo mais harmonizado com a educação integral que querem ministrar ao seu educando, concretizando-se assim o direito à educação.

É evidente que a sociedade é plural - formada por pessoas e por grupos sociais, culturais e religiosos -, e portadora de diferentes concepções do Homem, da vida, do mundo. Esta diferença, porém, está salvaguardada na LBSE (art.º 2, n.º 3; art.º 3.º, al. d)).

Por efeito disto, o Estado não se pode furtar a esse pedido dos pais/EE e/ou dos próprios educandos que o desejem, pois é a própria comunidade que, através dos impostos, financia a escola.

O art.º 43º, da CRP, parece opor-se à legitimação do ERE nas escolas públicas porque estaria a violar o princípio da neutralidade do Estado, particularmente no ponto em que se refere que o “Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2). O nosso ponto de vista é o de que o Estado é neutro e que, por isso mesmo, não pode optar por qualquer tipo de diretriz atrás enunciado, mas isso não significa que os pais/EE e/ou educandos o sejam, visto que podem escolher o projeto educativo dos filhos/para si, o que torna as aulas de EMRC um direito e uma exigência básica. Por outro lado, e para respeitar a pluralidade das opções das pessoas, a inscrição em EMRC é facultativa.

### ***1.3- A perspetiva jurídica***

O ERE está contemplado em várias referências documentais da Igreja Católica e do Estado Português.

Em 1940, celebrou-se a concordata entre a Santa Sé e o Estado Português. O art.º XXI reconhece o ensino religioso nas escolas públicas, em todos os graus até ao ensino médio (Concordata de 1940).

Entre outras particularidades, destacamos que esta Concordata não estava de acordo com a CRP, uma vez que nesta se declara a não confessionalidade do ensino.

A CRP tem vários artigos, os mais importantes aqui citados, que se referem à educação. Destacamos da CRP, art.º 70, n.º 2; art.º 73, n.º 2; art.º 36, n.º 5.

A LBSE, ou seja, a lei estabelece o quadro geral do sistema educativo português, além das referências atrás mencionadas, apraz-nos registar que esta foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela regulamentação recente das Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

Em conclusão, tendo em conta as perspetivas histórico-cultural, a educativa e a jurídica, parafraseando Gomes (1997), dois aspetos se destacam:

“a) A escola, ao integrar no seu espaço a reflexão de natureza religiosa, não perdeu o seu carácter aconfessional, próprio do regime português que estabelece a separação entre a Igreja e o Estado. Este ensino só é confessional para os alunos que o desejem como tal; para os outros, no caso de existir, tem o carácter de uma informação religiosa de natureza cultural.

Trata-se de um serviço que os pais [ou dos próprios educandos, quando maiores de 16 anos de idade] requerem ao Estado e este, por sua vez, pede à Igreja.

b) Justificando-se a EMRC nas escolas públicas por estas razões, elas devem orientar a definição dos seus objetivos e, como tal, os seus agentes devem dar provas da sua competência e eficácia” (20).

## **2- A Natureza Curricular e a identidade da EMRC**

### **2.1- A disciplina de EMRC: natureza e estatuto**

A EMRC, como temos vindo a afirmar, é uma disciplina ou área curricular disciplinar de natureza e carácter confessional, dotada de um suporte epistemológico que a insere na dimensão cultural, moral e religiosa da escola e regida pelos princípios de rigor metodológico aplicada a todas as áreas curriculares disciplinares.

A sua natureza específica pode ser identificada nos termos que compõem a sua designação nominal: Educação Moral e Religiosa, ou seja, uma área curricular disciplinar que tem por finalidade educar nas dimensões moral e religiosa, na perspetiva *sui generis* do Catolicismo, embora aberta a outras éticas e confissões religiosas e em diálogo com outras áreas do saber (diálogo fé-razão).

O seu objeto de estudo é a interpretação da realidade, a partir de uma perspetiva ético-moral, orientada por princípios e valores ético-morais no contexto escolar. Contudo, o mundo ético pode-se fundamentar de forma exclusivamente antropológica, sem referência à Transcendência ou enquadrá-la numa visão religiosa. Esta última perspetiva é a que corresponde à natureza da EMRC. Diga-se, em abono da verdade, que muitos dos valores e atitudes propostas da EMRC são perfilhados e coincidentes com as das éticas humanistas, não religiosas. Numa sociedade democrática e plural, valores como o da justiça, da liberdade, da solidariedade, da paz, entre outros, convergem nas éticas humanistas e cristã (*Programa de EMRC, 2007*).

## **2.2- A EMRC na arquitetura do EB português: organização e estruturas curriculares**

Por uma questão de sistematização, desenvolveremos este aspeto, tendo como referente a organização do currículo em três níveis: o macro (nacional), o meso (regional) e o micro (escola).

A organização curricular do EB português corresponde, no nível superior, em termos de hierarquia, à territorialidade central ou nacional. Como atores temos a Administração Central e o Ministério da Educação e Ciência (MEC) que, em termos político-administrativos, têm as seguintes competências: legislar, organizar e gerir o currículo prescrito a nível nacional. Neste nível, o tipo de currículo característico é o do “currículo prescrito ou oficial” que pode ser definido como o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ou concretizar num determinado período educativo ou formativo prescrito a nível nacional (LBSE, legislação, programas (instrumento curricular), etc.). Trata-se de um projeto socioeducativo plasmado na definição das políticas educativas. Bernard Charlot (1994) tem uma definição muito feliz de projeto educativo como sendo “[...] a arte de adaptar a ação pedagógica e educativa à heterogeneidade do público [...]” (42).

Num nível intermediário ou meso aparecem, ou apareciam, como atores as Direções Regionais de Educação (DRE)<sup>30</sup> e as extintas Equipas de Apoio às Escolas (CAE)<sup>31</sup>, bem como as editoras. As primeiras têm uma função de intermediar e facilitar a comunicação direta entre as escolas e o MCE. As últimas – editoras – o de elaborar recursos didático-pedagógicos, tais como manuais escolares, livros de exercícios, etc.. O tipo de currículo aqui presente é o “currículo programado” entendido como “projeto educativo” idealizado para uma região ou comunidade educativa.

---

<sup>30</sup> A serem substituídas por “estruturas simplificadas”, visando aumentar progressivamente a autonomia das escolas e reduzir os custos da administração pública, diminuindo o número de direções superiores.

<sup>31</sup> Contemplados neste quadro, uma vez que este estudo de caso reporta-se a uma época em que os mesmos estavam em atividade.

No nível básico – o micro ou local - temos como atores os Agrupamentos de Escolas e as Escolas Não Agrupadas, isto é, a escola entendida como instituição educativa que toma decisões, sobretudo ao nível da execução (Projeto Educativo), cuja competência é o de implementar e realizar o currículo no território educativo, tomando as medidas necessárias para gerir e articular o currículo, bem como o de elaborar o Projeto Educativo e o Projeto Curricular. A este ator corresponde o “currículo em projeto”, ou seja, o projeto didático idealizado pelas estruturas de orientação educativa (Conselho Geral, Direções, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma)<sup>32</sup>. Este é o currículo que apresenta um conjunto de aprendizagens que se idealizam na escola, tendo como subjacente o conceito de “projeto”. Como refere Pacheco (2008), o *currículo em projeto: competência curricular da escola* reporta-se à autonomia curricular da escola, incluindo as competências na organização curricular por projetos, na articulação das componentes curriculares e na organização das ofertas curriculares, mencionando-se também as competências relativas à avaliação e aos manuais.

Neste nível temos, ainda, como atores, os professores e alunos no espaço da sala de aula. Como refere Pacheco (2008), é competência do docente decidir e realizar o currículo ao nível da sala de aula. O tipo de currículo é o do “currículo em ação, planificado (individual) ou real” (43). Reporta-se à “materialização do currículo” ou à adaptação do currículo à escola, turma, aluno(s); no fundo, é o que o professor faz com as suas planificações, ou seja, onde o currículo acontece. Com efeito, e como regista Pacheco (2006), os professores são os “árbitros” de todas as decisões curriculares, em três áreas: *pré-ativas*, ou seja, as decisões tomadas antes da aula (*plano da elaboração*), *interativas*, ou seja, as decisões tomadas durante a aula (*plano de execução*) e *pós-ativas*, ou seja, as decisões tomadas depois da aula e que podem levar a uma outra decisão pré-ativa (*plano da avaliação*), em que adquire importância o “currículo avaliado” que resulta da interação do professor com os alunos.

Finalmente, temos o “currículo oculto ou não previsto” que é transversal a todos os níveis de decisão curricular e de territorialidades administrativas (Quadro 2).

---

<sup>32</sup> Trabalho em grupo realizado em sede de Departamento, de Grupo Disciplinar e de Conselho de Turma consubstanciando no Plano de Turma que substituiu o Projeto Curricular de Turma (PCT).

<b>Nível de decisão curricular (Territorialidade administrativa)</b>	<b>Ator(es)</b>	<b>Competência(s)</b>	<b>Tipo de currículo(s)</b>
<b>Macro (central ou nacional)</b>	Administração Central/ Ministério da Educação e Ciência (MEC)	Político-administrativo: legislar, organizar e gerir o currículo prescrito a nível nacional.	<b>Currículo prescrito ou oficial:</b> projeto socioeducativo plasmado na definição das políticas educativas.
<b>Meso (regional)</b>	Direções Regionais de Educação (DRE) <sup>33</sup> Extintas Equipas de Apoio às Escolas (CAE) <sup>34</sup>  Editoras	Intermediar e facilitar a comunicação direta entre as escolas e o MCE.  Elaborar recursos didático- pedagógico (manuais, livros de exercícios, etc.)	<b>Currículo programado:</b> “projeto educativo” idealizado para uma região ou comunidade educativa.
<b>Micro (local)</b>	Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas  Professores e alunos na sala de aula.	Implementar e realizar o currículo no território educativo: tomada de medidas para gerir e articular o currículo. Elaborar o Projeto Educativo e Projeto Curricular.  Decidir e realizar o currículo ao nível da sala de aula.	<b>Currículo em projeto:</b> projeto didático idealizado pelas estruturas de orientação educativa (Conselho Geral, Direções, Conselho Pedagógica, Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma.  <b>Currículo em ação, planificado (individual) ou real:</b> “materialização do currículo” ou adaptação do currículo à escola, turma, aluno(s); é o que o professor faz com as suas planificações, ou seja, onde o currículo acontece.
<b>Currículo oculto ou não previsto...</b>			

(adaptado de Pacheco, 2008)

Quadro 2 - Estrutura curricular do EB/S português

Por seu turno, a EMRC, em razão da sua natureza e estatuto próprio, organiza-se e dispõe de uma arquitetura diferente, no que se refere às estruturas curriculares.

Ao nível superior que, em termos de hierarquia, corresponde à territorialidade central ou nacional, encontramos a Administração Central e o MEC que, em termos político-administrativos,

<sup>33</sup> A serem substituídas por “estruturas simplificadas”, visando aumentar progressivamente a autonomia das escolas e reduzir os custos da administração pública, diminuindo o número de direções superiores.

<sup>34</sup> Contemplados neste quadro, uma vez que o presente estudo de caso se reporta a uma época em que os mesmos estavam em atividade.

têm a competência: legislar, organizar e gerir o currículo prescrito a nível nacional, como vimos. Mas, em razão da especificidade do ERE, e em conformidade com a Concordata, entram em cena novos atores, a saber: a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), órgão máximo da hierarquia da Igreja Católica em Portugal, que tem como competência aprovar, nas sessões plenárias da CEP, os documentos e trabalho elaborados pela Comissão Episcopal da Educação Cristã (CEEC). Por sua vez, a CEEC tem como competências: definir os conteúdos do ensino da EMRC, entre outras valências que não dizem respeito ao nosso estudo; produzir documentos orientadores; e supervisionar e acompanhar o Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC). Neste nível, o tipo de currículo característico é o do “currículo prescrito ou oficial”. Neste nível, o último ator ou agente é o SNEC que, como vimos atrás, depende hierarquicamente do CEEC. Resumimos as suas competências a: organizar e gerir o currículo prescrito ou oficial a nível nacional; elaborar os programas de EMRC do EB/S; editar os manuais escolares e outros materiais pedagógico-didáticos para cada ano de escolaridade, dos vários ciclos, do EB/S. Em termos de tipos de currículo acrescentamos o “currículo programado” ao “currículo prescrito ou oficial”.

Ao nível intermediário ou meso aparecem, como atores, os Secretariados Diocesanos do Ensino Religioso Escolar (SDERE), cuja competência é a de intermediar e facilitar a comunicação direta entre/com os docentes de EMRC, as escolas e o SNEC. O tipo de currículo aqui presente é o “currículo programado”.

No nível básico – o micro ou local – todos os elementos que constam da estrutura curricular do EB (e Secundário) replicam-se, tal e qual, exceto na formalidade de que os concursos de docentes são efetuados sob indicação do bispo da respetiva diocese, onde leciona, ao MEC, através do SDERE. E, embora não diga respeito ao objeto do nosso estudo, fica a nota de que o perfil do professor de EMRC, também, é *sui generis*, em razão da natureza e especificidade da disciplina (Gomes, 1995).

Também, aqui, se replica, o que referimos atrás a propósito do “currículo oculto ou não previsto” (Quadro 3).

<b>Nível de decisão curricular (Territorialidade administrativa)</b>	<b>Ator(es)</b>	<b>Competência(s)</b>	<b>Tipo de currículo(s)</b>
<b>Macro (central ou nacional)</b>	Administração Central/ Ministério da Educação e Ciência (MEC).	Político-administrativo: organizar e gerir o currículo prescrito a nível nacional; - Definir as orientações gerais do sistema do ensino português.	<b>Currículo prescrito ou oficial.</b>  <b>Currículo programado ou apresentado<sup>37</sup></b>
	Conferência Episcopal Portuguesa (CEP)	Aprovar nas sessões plenárias da CEP dos documentos e trabalhos elaborados pela CEEC.	
	Comissão Episcopal da Educação Cristã (CEEC) <sup>35</sup> .	Definir os conteúdos do ensino da EMRC. Produzir documentos orientadores. Supervisiona e acompanha o SNEC.	
	Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC) <sup>36</sup> .	Organizar e gerir o currículo prescrito ou oficial a nível nacional; - Elaborar os programas do EB/S; Editar os manuais escolares e outros materiais pedagógico-didáticos para cada ano de escolaridade.	
<b>Meso (regional)</b>	Secretariados Diocesanos do Ensino Religioso Escolar (SDERE)	Intermediar e facilitar a comunicação direta entre/com os professores de EMRC, as escolas e o SNEC.	<b>Currículo oficial, programado</b>
<b>Micro (local)</b>	Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas	Implementar e realizar o currículo no território educativo: tomada de medidas para gerir e articular o currículo. Elaborar o Projeto Educativo e Projeto Curricular.	<b>Currículo em projeto:</b> projeto didático idealizado pelas estruturas de orientação educativa (Conselho Geral, Direções, Conselho Pedagógica, Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma.
	Professores e alunos na sala de aula.	Decidir e realizar o currículo ao nível da sala de aula.	<b>Currículo em ação, planificado</b>

<sup>35</sup> Composta por quatro bispos e pelo Diretor do SNEC.

<sup>36</sup> Equipa multidisciplinar coordenada por um diretor, composta por Jorge Paulo Pereira (conceção e redação do programa de EMRC dos EB/S), Maria do Céu Roldão (consultoria científica para a área de Desenvolvimento Curricular), personalidade do Ensino Superior, SDERE, grupos de orientação de estágio pedagógico da UCP (Lisboa e Porto) e alguns docentes de EMRC.

<sup>37</sup> Segundo Morgado (2004) a função mediadora entre o “currículo prescrito” e o “currículo apresentado” (45) que competia ao coletivo dos docentes, é relegado às editoras, hegemonia conquistada nas últimas décadas pelo manual.

			<b>(individual) ou real:</b> “materialização do currículo” ou adaptação do currículo à escola, turma, aluno(s); é o que o professor faz com as suas planificações, ou seja, onde o currículo acontece.
<b>Currículo oculto ou não previsto...</b>			

Quadro 3 - A EMRC na estrutura curricular do sistema do EB/S português

A mais recente legislação sobre organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos EB/S está consignada no DL n.º 139/2012, de 5 de julho. Relativamente à EMRC, no art.º 15º, que aborda a relativo a formação pessoal e social dos alunos, afirma que

“as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente [...], entre outras] a educação moral e religiosa, de frequência facultativa” (*Ibidem*),

fixando em 45 (quarenta e cinco) minutos a sua carga letivo semanal para os 2º e 3º Ciclos do EB. No 1º Ciclo, o total da carga horária é de 1 (uma) hora semanal, também denominada como 26.ª (vigésima) hora, de carácter facultativo, que pode ser lecionada pelo/a docente titular da turma ou outro, desde que nomeado pelo bispo da respetiva diocese, conforme a Concordata em vigor.

### **2.3- Componentes curriculares da EMRC: programas, manuais e planificações**

#### **2.3.1- Programas**

Em termos legislativos, o último normativo relativo à organização e gestão curricular do EB - Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro – vem, de novo e uma vez mais, introduzir novas e significativas alterações no processo de ensino-aprendizagem, passada apenas uma década das alterações introduzidas pelo DL 6/2001, de 18 de janeiro, assumido para o ano letivo de 2001/2002 e alterado depois pelo DL 209/2001, de 17 de outubro.

O Despacho nº 17169/2011 determina que o documento do *Currículo Nacional do EB – Competências Essenciais* (2001), “[...] deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal”<sup>38</sup>. O mesmo Despacho remete para a centralidade dos “[...] conteúdos temáticos,

<sup>38</sup> Razões dadas para a sua revogação: “O documento, contudo, continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas [...]. [...] Não é suficientemente claro nas recomendações que insere. [...] Insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da

destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade” (*Ibidem*) em detrimento do conceito de competências. E termina a informar que o Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, elaborará documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa e serão objeto de discussão pública prévia à sua aprovação.

Tendo em conta que, até ao momento, não foi publicado qualquer documento sobre este assunto e que o programa, os manuais escolares e as planificações de EMRC em vigor e recentemente publicados (a partir de 2007) se organizam em torno das competências e em total conformidade com o *Programa de EMRC (2007)*, verificamos e assumimos uma desconformidade com as orientações mais recentes do MEC, particularmente no que se refere à elaboração dos quadros de análise do nosso estudo empírico, em prol da coerência com a elaboração do programa, dos manuais e das planificações trimestrais de 2011.

Como referimos no início deste ponto, o atual programa<sup>39</sup>, bem como os manuais escolares, está em vigor desde 2007, como resposta à reorganização e gestão do EB levada a cabo pelo DL 6/2001, de 18 de janeiro, alterado pelo DL 209/2002, de 17 de outubro<sup>40</sup>, que introduziu transformações no processo de ensino/aprendizagem, mormente do conceito-chave dado à noção de competência, não apenas em sentido terminológico, mas ao modo como as escolas, os programas, os manuais escolares e os professores são chamados a orientar os processos de planificação, de lecionação e de avaliação, por exemplo.

---

transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata. Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente. Neste quadro, [...] não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação” (*Ibidem*).

<sup>39</sup> É, aqui, tomado como um todo, como o conjunto dos programas para cada ano letivo, de cada Ciclo, do EB. Morgado (2003) define programas escolares como um “[...] conjunto de conteúdos, de tópicos e de temas propostos para um determinado ano ou ciclo de escolaridade, [que] representam uma dada cultura e um determinado conhecimento que se considera necessário que os alunos aprendam” (631).

<sup>40</sup> E, entretanto, revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Como dissemos atrás, assumimos esta organização e gestão curricular, visto que o programa, manuais e planificações estão elaborados e imbuídos por e neste espírito filosófico.

Neste contexto, tornou-se evidente que o programa escolar de EMRC tinha de ser revisto e enquadrado na filosofia da reorganização curricular, da altura. A CEP respondeu a este desafio, em 2006, com a publicação de um documento sobre a *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Este documento expressa “a necessidade de promover a revisão dos programas, dos manuais e dos materiais de apoio” (CEP, 2006: 12). O *Programa de EMRC* (2007), que temos citado abundantemente, resulta das orientações dadas pela CEP.

No dizer de Abrantes (2001), este processo culminado em 2001 implicou a seguinte mudança: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em conteúdos programáticos a ensinar passou-se para competências a desenvolver e em experiências a proporcionar por área disciplinar, por ciclo, e considerando o EB como um todo.

Ora, esta mudança veio colocar no centro do processo de ensino/aprendizagem, o conjunto das competências a adquirir pelos alunos, ao longo de cada ciclo e, conseqüentemente, a articulação entre ciclos. Os conteúdos programáticos formulados pelos programas anteriores passam a ter relevância, pelo modo como são mobilizados em termos da operacionalização das competências. O processo de ensino/aprendizagem passa a estar centrado mais no aluno do que no professor e, pelo menos, em teoria, abstrata e intencionalmente, deixa de estar orientado para a pura memorização, mas aquisição e desenvolvimento de competências que atribuem sentido à informação, para além da sua enunciação escolar e avaliativa<sup>41</sup>.

A necessidade de reorganizar os programas de EMRC justifica-se pelas seguintes razões:

- Modificações pontuais ou significativas decorrentes da experiência de aplicação do programa de EMRC, ao longo de vários anos. Uma delas diz respeito à organização das UL (Unidades Temáticas na designação anterior), dos módulos, em três partes: experiência humana, experiência bíblica e compromisso, segundo um molde catequético;
- As orientações da reorganização curricular exigem adaptações e até ruturas nos programas de EMRC;
- As mutações que ocorrem na sociedade e, em particular, na portuguesa, exigem uma reorganização constante e uma resposta aos factos sociais emergentes;

---

<sup>41</sup> No ES foi efetuada uma reorganização curricular (DL 74/2004, de 26 de março, retificado pelo DL 24/2006, de 6 de fevereiro. A nota mais saliente é a de que a noção de competência não foi assumida como no EB.

- As novas investigações encetadas no campo do ensino ético-religioso, bem como no científico, exigem uma nova resposta; cabe aos programas integrar as novas problemáticas e orientar a reflexão, a partir de uma perspetiva ética e religiosa da vida (*Programa de EMRC, 2007*).

Para finalizar este ponto,

“o programa é o ponto de referência e, simultaneamente, um conjunto de orientações que deixam uma margem de liberdade bastante ampla a quem produzir os materiais pedagógicos (manuais incluídos) e aos professores no ato de organizarem o processo de ensino-aprendizagem” (*Programa de EMRC, 2007: 17*).

Por sua vez, este é constituído pelas competências específicas, operacionalização de competências para cada UL, conteúdos programáticos e relação com outras áreas curriculares ou disciplinas, ou seja, as sugestões de interdisciplinaridade (*Programa de EMRC, 2007; cap. III- Desenvolvimento do programa, passim: 43-119, para o EB*). Em suporte digital, o Centro de Recursos, do *site* do apoio <http://www.educris.com/v2/centrorecursos>, para o qual é preciso estar registado e ser docente de EMRC, dispõe de um conjunto de recursos, dos quais destacamos os programas, as atividades, textos e materiais de apoio para as aulas de EMRC.

### **2.3.2- Os manuais**

#### **2.3.2.1- Conceito e categorias**

Etimologicamente, a palavra “manual”<sup>42</sup> refere-se a algo que se tem à mão, que é portátil e facilmente manuseável (Tormenta, 1996) e o qualificativo de “escolar” diz respeito à escola e cumpre a sua função emblemática, ou seja, é símbolo da escola (Choppin, 2000).

A sua presença na instrução e na formação dos indivíduos remonta à Antiguidade e, desde sempre, indissociável da ação educativa (Castro, 1995). Enquanto ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, a sua denominação, resulta numa multiplicidade de títulos, como: manual, manual escolar, livro escolar, livro de texto, livro didático, entre outras. Contudo, e segundo Richaudeau (1979; Choppin, 1992), podemos distingui-los em duas grandes categorias: os manuais escolares propriamente ditos<sup>43</sup> e as obras de consulta ou de referência<sup>44</sup>.

Não fora o seu carácter pedagógico-didático, o manual escolar é semelhante a um qualquer livro, enquanto veículo do saber e do conhecimento, mas subordinado aos circunstancialismos das políticas educativas (Magalhães, 2006) e às diretrizes emanadas dos poderes político-administrativo

---

<sup>42</sup> Aspeto particularmente desenvolvido em Amaro (2009), no capítulo 1- Manuais escolares: conceito, estatuto e funções (*passim: 6-21*).

<sup>43</sup> Que se caracterizam pela progressividade e sistematização da aprendizagem e podem ser vistos como os organizadores do trabalho docente e discente (Choppin, 1992).

<sup>44</sup> Que embora não tenham sido especificamente concebidas como manual escolar acabam por ser usadas nesse contexto (*Ibidem, 1992*).

(Silva, 2008), na medida em que reflete o “currículo oficial”, transmitindo um sistema de valores (morais, religiosos e/ou políticos) (Choppin, 2000).

O manual escolar, segundo Gérard e Roegiers (1998), pode ser definido como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a sua eficácia” (47). Nesta definição, os autores salientam o seu desígnio explícito de servir de suporte à aprendizagem dos alunos no quadro da escola, de modo a promover e a fomentar o sucesso educativo<sup>45</sup>. Por seu turno, Choppin (1992) apelida-os de “utilitários polifónicos [polivalentes] da aula” (16), isto é, de veículos transmissores de conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, através dos quais os alunos adquirem competências e saberes, dentro e fora da sala de aula.

Tendo em conta a sua função no processo de ensino-aprendizagem, Choppin (1992: *passim*. 15-17) subdivide-os nas seguintes categorias:

- Os manuais e seus satélites<sup>46</sup> – são os manuais propriamente ditos, tendo como referente um programa específico e se destinam a uma determinada disciplina, nível, ano de escolaridade; são livros através dos quais os alunos apreendem os conteúdos e os saberes programáticos, que incluem, entre outros suportes, o livro do professor, cadernos de exercícios e/ou atividades;
- As edições clássicas – são publicações de autores clássicos de diversas nacionalidades, com anotações e comentários para a sua compreensão e análise, mas que normalmente não têm inscrito o nível ou a disciplina a que se destinam;
- As obras de referência – são obras de consulta, sem exclusividade escolar, que complementam o processo de ensino-aprendizagem, tais como dicionários, atlas, resumos, gramáticas, entre outras;
- Os livros para-escolares – são livros, de aquisição facultativa, que constituem um auxílio à aprendizagem individual dos alunos; apresentam um resumo dos conteúdos programáticos, exercícios/atividades, sistematização e/ou consolidação de conhecimentos dentro de um determinado nível de ensino.

Com efeito, os manuais escolares são fundamentais, não só para apoiar a aprendizagem do aluno e o ensino do professor, mas também para garantir ao Estado o cumprimento do programa

---

<sup>45</sup> O DL n.º 369/90, de 26 de novembro, no art.º 2.º, define manual escolar como “[...] o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada”.

<sup>46</sup> “Os manuais são cada vez mais editados em conjunto com outros suportes específicos, como os livros de exercícios do aluno, os livros auxiliares dos professores, os ficheiros, as cassetes, etc.” (Tormenta, 1996, 59), no domínio das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC).

oficial. Martinez (2002) aponta para dois códigos de regulação: código de regulação pedagógica e o código de regulação social de significados culturais. Tais códigos legitimam o conhecimento que a escola deve propiciar, sendo que a maioria das decisões são tomadas pelo Estado, cabendo ao corpo docente decisões de como ensinar, o que ensinar ou como fazer para que os alunos aprendam aquilo que outros selecionaram e consideraram (mais) importante (Morgado, 2004).

Contra um discurso “diabolizante” dos manuais escolares, visto que estes cumprem um papel de mediadores na prática docente, Morgado (2004) chama a atenção para os efeitos perversos de um uso excessivo a que os mesmos podem conduzir, funcionando como um controle do ensino e do currículo, quando a sua função seria a de regular o trabalho docente<sup>47</sup>. Para isto, contribuem um conjunto de solicitações, às quais os professores estão sujeitos (outros cargos/funções, número elevado de alunos/turma/níveis de ensino, carga horária, reuniões, formação, avaliações...) que dificultam a criação dos seus próprios materiais, ou seja, que estes sejam autores dos seus próprios recursos e atendam às características específicas de seus educandos e ao contexto local. A consequência disto é o ficar sob a alçada dos curriculistas e das editoras (Gimeno, citado por Morgado, 2004), que oferecerão um manual que facilite a vida do professor com o máximo de conteúdos e atividades propostos pelo currículo, contribuindo assim para a desprofissionalização do professor, mero executante do currículo produzido por outros (Correia & Matos, 2001; Morgado, 2004)<sup>48</sup>.

Daí que Morgado (2004) advogue a imposição de uma mudança de atitude nos professores no que se refere à programação das tarefas escolares, recorrendo a duas conceções de base: a profissionalidade e a cooperação. Cabe aos professores, individual e coletivamente, construir os seus próprios materiais curriculares, tarefa essa inerente à sua profissão e que mais contribui para a sua autonomia profissional.

Neste sentido, Apple referencia a existência de duas razões para interessar-se pela análise destes recursos didáticos: a primeira é o facto de “o currículo oficial se concretizar essencialmente através dos manuais escolares” (citado por Morgado, 2004: 48), definindo-se assim grande parte

---

<sup>47</sup> O facto de os conhecimentos surgirem organizados e estruturados, libertam os professores para outras solicitações. Com a recente medida dos docentes cumprirem mais horas na escola, letivas e não letivas, em aulas de substituição, de recuperação, apoios vários, dinamizações de projetos, etc., muito menos tempo resta aos docentes para preparar e organizar as suas tarefas, o que pode resultar numa automatização da sua prática pedagógica às orientações emanadas dos manuais escolares (Amaro, 2009). Cada vez mais obrigações, com o tempo anterior para o fazer. Isto já para não se falar da questão da desmotivação decorrente dos cortes salariais e aumentos de impostos, novo estatuto da carreira docente, instabilidade profissional, etc.

<sup>48</sup> Muitos professores não usam os programas escolares, não têm o hábito de elaborar materiais curriculares próprios, os autores dos manuais escolares acabam por ser os principais intérpretes dos programas oficiais para cada ano ou ciclo de escolaridade (Morgado, 2004).

dos conhecimentos que se ensinam na escola. A segunda é de ordem “teórica e política”: o manual é um produto político, tanto governamental como cultural, visto que o manual escolar faz parte do conhecimento oficial e são portadores de uma conceção de sociedade e cultura (política e ideologia).

A este propósito Silva (2008) refere que os manuais exercem um poder regulador sobre as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, que são regulados pelos programas que, por sua vez, enquanto discurso oficial, procuram supervisionar os manuais e, conseqüentemente, as práticas de ensino e aprendizagem (Figura 9).

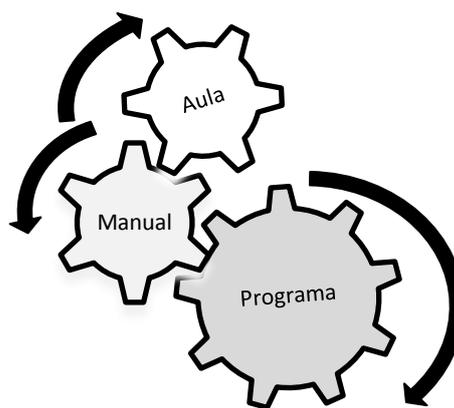


Figura 9 - Poder de regulação e de controlo: programa, manual e aula

Neste sentido, é curiosa a definição de manual escolar, de acordo com o último preceito legislativo, no qual é evidente “a centralidade e eficácia conferida a este recurso” (Gerárd & Roegiers, 1998: 15), bem como a sua interdependência com os programas. Conforme determina a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar é

“[...] o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (art.º 3º, al. b))<sup>49</sup>.

Gérard e Roegiers (1998), por seu turno, referem-se aos conceitos de manual aberto e fechado, tanto para o aluno como para o professor. O manual do aluno é fechado quando se

<sup>49</sup> De acordo com o enunciado da lei, o manual apresenta-se como uma ferramenta, quer para o aluno, quer para o professor, complementados com outros recursos. Nesta definição, destacamos ainda a referência à possibilidade de o manual integrar orientações de trabalho para o professor – não prevista, no art.º 2.º, do anterior DL n.º 369/90, de 26 de novembro, que a Lei agora em vigor revogou – o que reflete a tentativa de controlo e de regulação ministerial na atividade docente, nos tipos de conhecimento nucleares a serem ensinados e nos decisores em relação a estas questões (Apple, 2002).

apresenta como um suporte completo e autossuficiente; e é aberto, quando pressupõe o recurso a outras fontes e/ou materiais, visando, sobretudo, fomentar a aprendizagem autónoma do aluno<sup>50</sup>.

Os manuais, ainda que concebidos para uso dos alunos, tornaram-se um instrumento fundamental, quase indispensável, nas práticas pedagógicas do professor, o que, no dizer de Castro (1995), têm “[...] as funções de seleção e organização de conhecimentos, de estruturação da aquisição de saber(es), de avaliação, ainda que indireta, de conhecimentos, concepções e práticas” (62). Será este ponto que desenvolveremos de seguida.

### **2.3.2.2- Funções**

Os manuais desempenham várias funções. De entre outras funções, que desenvolveremos mais à frente, os especialistas desta área (Choppin, 2004; *Idem*, 1992; Castro e Sousa, 1998; Richaudeau, 1979) destacam duas dimensões: a sociocultural e a educativa (pedagógica). A primeira diz respeito a um corpo ou universo de saberes, que, em si mesmo, não esgotam todos os saberes, transmitidos e/ou adquiridos na escola. A segunda refere-se ao contexto de transmissão e de aquisição em si.

Referência incontornável no estudo dos manuais escolares, Choppin (1992) caracteriza estas duas dimensões em quatro pontos. O manual é:

- 1) Um “produto de consumo” (18), cuja comercialização e distribuição dependem sobretudo dos editores;
- 2) Um “suporte de conhecimentos escolares” (18), cujos conteúdos programáticos – e competências - emanam de um programa oficial, valorizados socialmente por uma dada sociedade;
- 3) Um “veículo ideológico e cultural” (19) que transmite um conjunto de valores, uma ideologia e cultura, prescrito nos programas e a inculcar nos discentes;
- 4) Um “instrumento pedagógico” (20) que reflete as condições e os métodos de ensino de determinada época e lugar.

Do seu estudo sobre livros e outras edições didáticas, Choppin (2004) enumera quatro funções essenciais que marcam os manuais escolares:

---

<sup>50</sup> O manual do professor enquanto o manual aberto procura incitar à reflexão do docente, ao fornecer informações e sugestões várias de índole científica e metodológica que este pode gerir autonomamente e da maneira que entenda como a mais adequada; o manual fechado contém orientações precisas sobre a utilização do manual do aluno, condicionando de forma mais inflexível a ação pedagógica do professor. Entre outros títulos, o manual fechado também adquire as designações de guia pedagógico, livro do professor, fichas do professor (Gérard & Roegiers, 1998).

1) Função referencial (curricular ou programática): o manual é a versão aproximada dos programas, sendo, por isso, “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades, que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às gerações futuras” (*Ibidem*, 553).

2) Função instrumental: o manual sugere métodos, exercícios, atividades, etc., que visam “[...] facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas” (*Ibidem*).

3) Função ideológica e cultural: o manual é um “[...] instrumento privilegiado de construção da identidade [...], um símbolo da soberania nacional” (*Ibidem*), visto que veicula a cultura (da qual se destaca a língua) e os valores do poder político (no caso da EMRC delegado à Igreja Católica em conformidade com a Concordata).

4) Função documental: o manual circunscreve-se às variáveis espaço-temporais e diz respeito aos contextos pedagógicos que têm por objetivo desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos alunos.

Por seu turno, Gérard & Roegiers (1998) defendem que as funções do manual dependem dos seus utilizadores, da área disciplinar e do contexto em que ele é concebido. Neste contexto, estes especialistas distinguem as funções que se relacionam com os alunos, com os professores e com as famílias.

Relativamente aos alunos, estes autores consideram que o manual tem a função de:

a) Transmissão de conhecimentos: conhecimentos que o aluno seja capaz de reproduzir, de utilizar em contexto escolar (saber-redizer/fazer cognitivo).

b) Desenvolvimento de capacidades e competências: aquisição de hábitos e métodos de trabalho, a partir de atividades (saber-fazer, saber-ser), pressupondo a aplicação de conhecimentos numa dada situação.

c) Consolidação das aquisições: aplicação dos conhecimentos (saber), capacidades e competências (saber-fazer) em diferentes situações.

d) Avaliação das aprendizagens: particularmente, a avaliação formativa, cujo objetivo é o de detetar as dificuldades do aluno e o de contribuir para a progressão do aluno no processo de aprendizagem.

e) Apoio na integração das aquisições: adaptação e a aplicação dos saberes escolares em situações reais do quotidiano.

f) Referência: o aluno tem a possibilidade de construir a sua aprendizagem, tendo como base a informação disponível no manual.

g) Educação social e cultural: o manual não se limita ao desenvolvimento das dimensões do saber (conhecimentos), do saber-fazer (competências), mas também do saber-ser/estar (atitudes, valores e comportamentos; formas de ser e de estar em sociedade) (*Ibidem. passim. 75-83*).

Em relação ao professor, sustentam que o manual visa a formação com vista a melhorar as práticas pedagógicas e, particularmente, as funções de:

a) Informação científica e geral: o manual é um suporte de um conjunto de informações várias de diferentes domínios que possam contribuir para a atualização dos conhecimentos científicos e tecnológicos do professor.

b) Formação pedagógica ligada à disciplina: o manual é um auxílio para os professores em termos pedagógico-didáticos que visa que estes melhorem e inovem as suas práticas de ensino.

c) Apoio nas aprendizagens e na gestão das aulas: os manuais dispõem de indicações metodológicas e de materiais para a realização das tarefas.

d) Apoio na avaliação das aquisições: os manuais dispõem de instrumentos de avaliação que permitem aferir os progressos, ou não, e, simultaneamente, são propostas estratégias remediativas (*Ibidem. passim. 89-91*).

Porém, como refere Choppin (1992) as funções do manual não se esgotam nos alunos e professores, prolonga-se também às famílias dos alunos. E, face às dificuldades, na relação escola-família e vice-versa, decorrentes sobretudo da falta de participação democrática dos pais/EE e a uma generalizada ineficácia no envolvimento da escola com as famílias, o manual é o único meio de comunicação, ainda que imperfeito, entre as escolas e as famílias. Por meio deste, as famílias não só regulam as aprendizagens de seus filhos como também as práticas docentes, ou seja, o manual possibilita um real acompanhamento dos pais/EE no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos e apoia na ligação entre a escola e a família. O manual é, frequentemente, o único tipo de livro que os alunos têm acesso, leem e consultam e aquele que predomina nas suas casas<sup>51</sup>. Por outro lado, o facto de dispor os conhecimentos organizados, ordenados progressivamente e segundo uma estrutura fixa facilita o trabalho, quer dos alunos, quer dos professores e torna-o num meio, quase, imprescindível para o aluno na construção autónoma dos seus conhecimentos e na revisão das matérias escolares (*Ibidem. passim. 119-123*).

---

<sup>51</sup> Do manual do aluno de EMRC, acrescentamos a nota de que algumas das aquisições e, ainda mais frequente, pedidos de empréstimo, são feitas a pedido de familiares (particularmente, das avós), com a finalidade de lerem as histórias (e outras informações) edificantes que o mesmo regista.

Um apontamento final para outros recursos pedagógicos-didáticos complementares dos manuais que surgem como resposta à atração e à inovação trazidas pelas novas tecnologias de informação e computação (NTIC), o que gera nos editores uma estratégia de não virar costas à “escola paralela”, para quem a escola perde mais do que ganha, se não se aliar a esta nova forma de comunicação. Este ponto tem de ser visto como um contributo positivo ou vantagem, visto que permite um maior leque de opções na hora de decidir os meios a usar e promove o recurso a outras fontes e suportes mais diversificados e abrangentes. Aliás, Choppin (2000) defende que os manuais atuais procuram respeitar a autonomia pedagógica do professor, a emancipação do aluno, facilitar o acesso a informações de vária índole, proporcionar atividades de preparação, de revisão e de regulação das matérias lecionadas.

Sendo a atual sociedade caracterizada como «sociedade do conhecimento ou da informação» («sociedade informacional») é indispensável o uso de outros materiais/recursos pedagógicos de aprendizagem, que não se limitem aos manuais. Torres (1998, citado por Morgado, 2004), aponta algumas sugestões para a sua utilização em contexto escolar. Esses materiais podem contribuir para os alunos desenvolverem o gosto pela pesquisa e criar novos hábitos e métodos de trabalho, que garantam as suas aprendizagens e desenvolvam as suas capacidades para utilizar o conhecimento e/ou por em prática atitudes importantes, como forma de trazer à escola novas estratégias para formação da cidadania. Esse modo de trabalho criativo requer dos professores mais disponibilidade, empenho, formação e que acreditem na mudança, na participação e autonomia dos alunos.

Em conclusão, os manuais tendem a centrar-se no desenvolvimento de conteúdos, remetendo para um papel secundário a sua articulação com os objetivos gerais ou finalidades. Consensualmente, o manual é definido como um instrumento de trabalho dos alunos, mas essa relação não é meramente instrumental, pois é um artefacto inscrito em relações de trabalho pré-constituídas que imprime um certo sentido ao trabalho escolar, através da participação na estruturação das relações sociais que se desenvolve na estruturação dos dispositivos de controlo social sobre o trabalho docente. Apesar dessas limitações, admite-se que o manual é imprescindível para orientação do trabalho dos alunos; os manuais podem ser altamente inovadores, desde que os professores utilizem metodologias ativas, cooperativas ou de projeto. Um manual estruturador de uma prática tradicional pode ser usado de uma forma ativa e inovadora.

### **2.3.2.3- Manuais: elaboração, avaliação, certificação e adoção**

No caso da EMRC, a elaboração dos manuais, bem como de outros materiais pedagógico-didáticos (a saber: manual do aluno, caderno do aluno, manual do professor com CD-ROM e apoio na internet com um conjunto de materiais auxiliares para a utilização ao longo do ano, em [www.educris.com](http://www.educris.com), é da responsabilidade do Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC), órgão sob a alçada da Comissão Episcopal da Educação Cristã e esta, por sua vez, da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP).

A avaliação e certificação dos manuais escolares (bem como do programa, e de outros materiais pedagógico-didáticos) é da responsabilidade da Comissão Episcopal da Educação Cristã (CEEC) nos termos da natureza da disciplina e conforme a Concordata.

O enquadramento do processo de avaliação e certificação e adoção dos manuais é regulado pela Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. O quadro seguinte resume os aspetos mais importantes no que se refere à EMRC e às outras disciplinas (Quadro 4).

	<b>Avaliação e certificação</b>	<b>Avaliação e adoção</b>
<b>EMRC</b>	Comissão Episcopal da Educação Cristã	Conselho Pedagógico sob proposta dos Departamentos Curriculares
<b>Outras disciplinas</b>	Comissões de Avaliação designadas pelo MEC	Conselho Pedagógico sob proposta dos Departamentos Curriculares

Quadro 4 - Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto

### **2.3.3- As planificações**

#### **2.3.3.1- Conceito**

A planificação é uma construção do docente que corporiza e fundamenta o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolverá ao longo de cada UL e na articulação entre as UL, no âmbito de um ano letivo e escolar.

#### **2.3.3.2- Função e quadro concetual**

A planificação ou plano de aula é um dos instrumentos indispensáveis para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Obviamente que a sua correta conceção, execução e avaliação resultarão num instrumento ou meio de maior qualidade e vice-versa.

A sua maior utilidade é a de mobilizar o docente à reflexão e à sistematização das aulas: selecionar e operacionalizar as competências, traçar os conteúdos programáticos, escolher as atividades e recursos, gerir o tempo, avaliar, etc. O seu exercício é mais requerido e basilar nos primeiros anos de docência.

Contudo, apesar dessa sistematização ser pensada, posta em prática e avaliada pelo professor, ela é feita em função da realidade da escola/turma/aluno/a(s) e tem de ser encarada como um meio e nunca como um fim em si mesma.

### **2.3.3.3- Gestão dos programas e planificações**

Em termos teóricos e abstratamente, um bom exercício e gestão da planificação exige uma avaliação prévia a quem ela se destina (avaliação diagnóstica); um conhecimento do programa em geral, e do ano anterior e subsequente, em particular, aliado aos programas das outras disciplinas com as quais delinea objetivos, articula<sup>52</sup> competências<sup>53</sup>, conteúdos/saberes/conhecimentos e atividades (inter e transdisciplinaridade); uso de recursos humanos/materiais; gestão do tempo; avaliação do grau de alcance das competências que estão a ser mobilizadas, mediante os conteúdos, as atividades e a programação, ou seja, a calendarização ou a distribuição das várias unidades letivas (UL) ao longo do ano letivo: a longo, a médio e a curto prazos. Independentemente dos formatos que ela possa adotar, como bem expresso no *Programa de EMRC (2007)* “a clareza dessa conceção – finalidades, modos de as alcançar, opções estratégicas e modos de avaliar a adequação do ensino e o grau de consecução da aprendizagem – deverão ser parte visível da planificação [...]” (21).

Em primeiro lugar, a planificação a longo prazo – geralmente, denominada de gestão anual do programa - organiza o programa, distribuindo equilibrada e exequívelmente, os objetivos, as competências e as UL pelo total das aulas previstas, para aquele ano letivo. É a primeira organização e sistematização do plano de trabalho, pelo que precisará de ser retificada, a partir das informações recolhidas pelo docente junto dos discentes e dos imponderáveis indetetáveis inicialmente.

---

<sup>52</sup> A articulação curricular - de conteúdos, de atividades, de metas de aprendizagem, de competências, de descritores de aprendizagem, entre ciclos - pode ser definida como um conjunto de aprendizagens que o aluno tem de adquirir nas salas de aulas socialmente válidas (a sociedade é que define o que é socialmente válido), para se organizar e idealizar um certo tipo de Homem.

<sup>53</sup> Novo conceito, desde 2001, que pode ser definido como “*saber em uso*” (*Programa de EMRC, 2007: 15*).

A este nível segue-se a planificação a médio prazo - também denominada de gestão trimestral do programa – que pormenoriza mais a planificação anual como resposta a um conhecimento maior da turma em termos de necessidades, interesses e expectativas.

A um nível mais detalhado, surge a planificação a curto prazo – a planificação de cada aula. Nesta, identificam-se as competências a desenvolver e a sua operacionalização, selecionando-se ainda os conteúdos programáticos essenciais, organizam-se as atividades mais adequadas, preparam-se os recursos necessários, prevêem-se os tipos de avaliação a realizar.

Em suma, na conceção do processo de ensino/aprendizagem da reorganização curricular da última década que girou em torno da noção de *competência* enquanto elemento estruturante, a planificação operacionaliza as competências relativamente “[...] à mobilização de conhecimentos, atitudes, comportamentos, valores e capacidades quer para enfrentar adequadamente variadas situações da vida quotidiana, desde a resolução de problemas intelectuais ou práticos, até à tomada de decisões, à interpretação de determinadas situações da vida com vista a atingir objetivos pessoais, sociais ou profissionais, quer para a progressão na construção do conhecimento cada vez mais complexo que permite desempenhos intelectuais mais conseguidos” (*Ibidem*: 15).

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

### **1- Natureza da investigação**

Segundo Pacheco (1995), qualquer investigação “tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (6-7). Fruto da experiência pessoal e profissional que temos em docência de EMRC nos EB/S, analisaremos *De que modo a família, enquanto conteúdo curricular, é apresentada no programa, nos manuais escolares do aluno e na planificação de aula de EMRC, do EB, tendo como referente os fundamentos antropológicos e éticos da família?*

Esta questão de investigação, e porque é o objeto de investigação que determina a metodologia (Estrela, 2004), é analisada através de uma metodologia predominantemente qualitativa. De acordo com diversos autores (Quivy & Campenhouldt, 1997; Bogdan & Biklen 1994), trata-se de uma investigação que tem por finalidade a compreensão da realidade, sobretudo na análise e interpretação, quer de fontes documentais, quer de perspetivas dos atores. Enquadrada nos paradigmas de investigação (Lima & Pacheco, 2006), a investigação qualitativa é a que melhor se enquadra quando o investigador pretende abordar com profundidade uma realidade, com vista à sua inteligibilização (Estrela, 2004). Porque se trata de um estudo empírico exploratório, a investigação que realizamos enquadra-se na metodologia qualitativa, sobretudo no modo como se pretende compreender uma realidade que faz parte dos processos de gestão curricular, ao nível do currículo prescrito, do currículo apresentado e do currículo planificado (Pacheco, 2006; Morgado, 2000).

### **2- Modelo de recolha de dados**

Utilizamos neste estudo empírico, de natureza qualitativa, o modelo de recolha de dados de Estrela (1984), assim caracterizado:

“A primeira fase consiste na identificação dos elementos constitutivos da *estrutura*, estrutura compreendida como algo de estático. Corresponde ao momento de recolha de “dados mortos”. É o período da acumulação de elementos, alicerce indispensável à ulterior deteção de pistas explicativas. Constituirá, pois, uma primeira perspetiva, ou, melhor, uma macro-perspetiva, que nos dará a “anatomia” do campo que se vai estudar.

A segunda fase [é] orientada para a apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação, ou seja, para as suas *perspetivas e ações* (...).

A interpretação, melhor, a construção das interpretações das ações do indivíduo em situação, constitui a última fase do processo de “caracterização”, na qual se tenta, através da *sobreposição* de dados, efetuar uma micro-análise do real. Será a fase do levantamento dos *princípios organizacionais*” (23).

Como se trata de um estudo exploratório, orientado para a compreensão de uma problemática particular, sem o intuito de se tornar num estudo explicativo, utilizamos somente a primeira e a terceira fases deste modelo, ou seja, a estrutura e a organização.

Num modelo de recolha de dados, e segundo De Ketele e Roegiers (1999), “a recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes” (17). Porém, utilizamos fundamentalmente no processo de recolha de dados a fase da estruturação, correspondente a dados de arquivo, e que constituem o *corpus* documental do estudo empírico.

A fase da organização, ou da procura dos princípios de análise, é completada com a escrita do capítulo IV- Descrição e análise dos dados.

Com base no desenvolvimento teórico do capítulo I- A família: natureza, identidade e missão, construímos a matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados (Quadro 5) que sustentará o mapa conceptual, à luz do qual nos propomos operacionalizar o levantamento, e consequente análise reflexiva, da informação constante no *corpus* documental deste estudo.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Contextualização (descritivo)</b>
1. Dimensões da família	a) Sociológica	A família tomada na sua relação com o meio e os processos que interligam os seres humanos nas suas relações de interdependência.
	b) Psicológica	A família tomada na sua dinâmica e no seu funcionamento, as interações entre as pessoas, os processos mentais dos indivíduos (psiquismo).
	c) Histórico-cultural	A família tomada nas coordenadas espaciotemporais (raízes, passado, memória, tradições, usos e costumes, etc.).
	d) Biológica	A família tomada na sua dimensão física e na sua relação com o meio ambiente.
	e) Ético-religiosa	A família segundo a perspetiva ético-religiosa cristã da interpretação e vivência da realidade (princípios, valores, normas, etc.).
2. Definição de família <sup>54</sup>	a) Localização	Coabitação: partilha do mesmo espaço habitacional.
	b) Funcional	Partilha de atividades, de elementos e modos de vida
	c) Parentesco	Rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança
3. Tipos de estruturas	a) Nuclear – biológica	Constituída por pai, mãe e filho(s) menores
	b) Extensa	Constituída por mais de duas gerações (pais, filhos solteiros e/ou casados, netos, tios e sobrinhos).

<sup>54</sup> Para a definição desta categoria de análise apoiamo-nos em Peter Laslett (citado por Leandro, 2001), Levi-Strauss (1967) e Bawin-Legros (1988).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Contextualização (descritivo)</b>
familiares <sup>55</sup>	c) Monoparental	Núcleo unipessoal, composta apenas por um dos progenitores, resultante da viuvez, do divórcio, do fenómeno da mãe solteira e da emigração.
	d) Recompоста	Famílias reconstituídas formadas com a chegada de um/a novo/a companheiro/a a uma família monoparental
	e) Unipessoal	Constituída por um só elemento (por ex: viúvos, solteiros...)
4. Funções da família <sup>56</sup>	a) Sexual	Satisfação das pulsões sexuais individuais e a prática sexual.
	b) Reprodução	Sentido biológico e sentido social (legitimação da descendência).
	c) Humanização	Personalização (singularidade) e iniciação do sujeito à cultura humana. Apoio emocional.
	d) Socialização (e educação)	Vivência e prática dos valores universais (respeito, diálogo, justiça...). Construção de canais de relação interpessoal. Autoridade e hierarquia entre as pessoas.
	e) Económica	Unidade de produção/consumo e cooperação económica (salário e trabalho doméstico).
	f) Sentido	Construção da identidade (identificação e diferenciação) e do sentido da existência (projeto de vida)
5. Fundamento ético <sup>57</sup>	a) Amor (Ágape)	Dinamismo e critério que vai fazer com que as pessoas vivam em união. Termo cristão para designar o amor puro e sublime que cada pessoa é chamada a ter pelos outros à imagem do amor de Deus pelo ser humano.
	b) Comunhão	Relação pessoal entre “eu” e “tu” = nós (gratuidade, reconciliação, singularidade, relação – pais/filhos e filhos/filhos)
	c) Participação	Na vida e no ser do outro (interpessoalidade) e nas tarefas domésticas.
	d) Dignidade pessoal	Núcleo axiológico (moral e espiritual) em torno do qual gravitam os direitos fundamentais da pessoa humana.
	e) Dom	Dom de si enquanto serviço aos outros (gratuidade, dádiva).
	f) Formação	Formação pessoas conscientes, críticas, dialogantes e ativas na sociedade.
	g) Ser e serviço	Preferência pelo “ser e servir mais” sobre o “ter, poder, valer e saber mais”.

Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados

No seguimento do modelo escolhido, e considerando o que pretendemos fazer, em termos do *design* da investigação, temos como objetivo a realização de um estudo empírico qualitativo centrado em três aspetos essenciais.

a) Estudo empírico do programa da disciplina de EMRC nos três ciclos do EB, nas UL referentes ao tema da família, da responsabilidade do SNEC.

b) Estudo empírico da articulação vertical nos manuais da disciplina de EMRC, nos três ciclos do EB, nas UL referentes ao tema da família, da responsabilidade do SNEC.

<sup>55</sup> Para a definição desta categoria de análise apoiamo-nos em Girão & Grácio (2005).

<sup>56</sup> Incluímos nesta categoria as bases (natureza), a função e a razão de ser (missão) da família, uma vez que, a maioria, dos tópicos se cruzam. Por exemplo, a reprodução, tanto pode ser um tópico para compreender a origem da constituição de uma família, como a função e a finalidade da sua existência.

<sup>57</sup> Assente no mínimo ético comum da reflexão ética-cristã católica.

c) Estudo empírico sobre as práticas de planificação de EMRC ao nível de uma escola, do EB, nas UL referentes ao tema da família, de modo que seja possível compreender a abordagem realizada ao nível do currículo planificado.

### 3- *Corpus* documental

O *corpus* documental deste estudo é constituído por dois tipos de documentos: orientações curriculares do SNEC ao nível do programa para o EB, bem como os respetivos manuais para as UL relativas à família (excluindo-se da nossa investigação o manual do professor, o caderno de fichas de trabalho e outros materiais didáticos que acompanham os manuais em anexo) e as planificações de aula de um Agrupamento de Escolas.

Estas, apesar de terem sido solicitadas, os docentes não nos disponibilizaram as planificações diárias, mas sim as planificações trimestrais da disciplina de EMRC no EB, passando estas a integrar o *corpus* documental deste estudo.

As planificações foram disponibilizadas<sup>58</sup> pelos docentes de EMRC de um Agrupamento de escolas do litoral norte português. Trata-se de um território educativo marcado por uma diversidade paisagística que concilia um espaço urbano e litoral e um espaço de perfil mais interior, tendo na agricultura, na atividade piscatória e no pequeno comércio o centro da sua atividade económica.

Para além da escola sede onde são ministrados os cinco anos do 2º e 3º ciclos do EB, integram o agrupamento mais oito estabelecimentos de ensino do 1º ciclo e cinco Jardins de Infância.

Tendo por referência o ano letivo de 2011/2012, o PE do referido Agrupamento é frequentado por 2099 alunos, sendo 188 do pré-escolar, onde não se aplica o nosso estudo, 627 do 1º ciclo, 322 do 2º ciclo e 439 do 3º ciclo respetivamente. No que respeita à disciplina de EMRC, no EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, verifica-se uma taxa global de frequência de 84,1% (1168 alunos), nomeadamente, 87,4% no 1º ciclo (548 alunos), 95,3% no 2º ciclo (307 alunos) e 71,2% no 3º ciclo (313 alunos) (Tabela 1).

<b>Ciclo</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>
<b>Alunos (nº)</b>			
<b>Matriculados</b>	627	322	439
<b>Matriculados em EMRC</b>	<b>548</b> <b>(87,4%)</b>	<b>307</b> <b>(95,3%)</b>	<b>313</b> <b>(71,2%)</b>

Tabela 1 - Percentagem de alunos matriculados em EMRC no EB

<sup>58</sup> Foram respeitados todos os procedimentos associados à necessária autorização para utilização deste corpo documental no presente estudo, nomeadamente a autorização escrita pelo Diretor do Agrupamento (cf. Anexos).

Da leitura destes dados, aprez-nos evidenciar, desde já, um enraizamento sustentável da disciplina na oferta curricular vertical do referido Agrupamento.

Como se trata de um estudo exploratório, destinado a levantar questões sobre uma problemática que pretendemos aprofundar noutros estudos de investigação, a opção por uma só técnica de recolha de dados enquadra-se nos objetivos formulados.

#### **4- Técnica de recolha de dados**

A análise documental, como referimos anteriormente, e de acordo com o modelo seguido, constitui a principal técnica da recolha de dados do estudo empírico. Trata-se de uma técnica largamente utilizada em estudos quantitativos e qualitativos (Estrela, 1984; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhouldt, 1997; Gighlione & Matalon, 1997). Utilizamo-la, sobretudo, numa perspetiva qualitativa, no intuito de recolher dados para a análise dos documentos de gestão curricular da disciplina de EMRC, ao nível do respetivo programa, dos manuais escolares e da planificação da escola. A esta análise de cariz qualitativo utilizaremos também a quantitativa para medir a Unidade de enumeração<sup>59</sup>.

Ao nível da análise do programa recorreremos à Unidade de enumeração aritmética, registando a Unidade de Frequência (Tabela 2 – Unidade de frequência dos programas: síntese, p. 79-80) das categorias e subcategorias de descrição e análise dos dados (Quadro 5 – Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados, pp. 68-69) nas UL abordadas.

Ao nível da análise dos manuais escolares de EMRC recorreremos à Unidade de enumeração geométrica para aferir o espaço dedicado por cada uma das categorias e subcategorias de descrição e análise dos dados, nas UL analisadas neste estudo (Tabela 3 – Unidade de frequência dos manuais: síntese, pp. 90-91).

Na Unidade de registo, o conteúdo específico/evidência colhida dos manuais escolares (ou seja, as citações) são realizadas *ad litteram*, pelo que não as referenciaremos com as aspas iniciais e/ou finais.

---

<sup>59</sup> A aritmética serve para contar o número de vezes que aparece um determinado conteúdo, o tempo de antena consagrado a certo indivíduo, o número de imagens representando um dado tipo de situação, o tempo consagrado à resolução de determinada tarefa, a intensidade das atitudes (escalas), etc. A geométrica serve para medir o espaço consagrado a determinado conteúdo. Albano Estrela (1984: 467) utiliza o termo “enumeração”, tal como Jorge Vala, (2001: 115).

## 5- Técnica da análise de dados

Enquanto técnica de investigação muito utilizada no tratamento de informação, para descrever objetiva, sistemática e quantitativa e/ou qualitativamente um conteúdo discursivo, a análise de conteúdo distingue-se por três grandes categorias de métodos: análises temáticas; análises formais; análises estruturais (Quivy & Campenhoudt, 1997; Bardin, 1988). Destas, optamos pela mais conhecida e utilizada: análise categorial, pertencente ao primeiro método.

De acordo com os especialistas da área, o sistema de categorias<sup>60</sup>, que surgirá da análise incluirá três procedimentos: unidade de contexto<sup>61</sup>; unidade de registo<sup>62</sup>; unidade de enumeração<sup>63</sup>. Todavia, utilizaremos uma análise de conteúdo exploratória, com base em categorias emergentes<sup>64</sup>, a partir de procedimentos sugeridos por Estrela (1984), Vala (2001) e Esteves (2006).

## 6- Questões éticas de investigação

Em resposta à questão de *como conduzir a investigação de uma forma eticamente adequada*, Lima (2006) introduz a temática referindo que:

“as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados” (139).

---

<sup>60</sup> Segundo Vala (2001), a categoria é, em termos gerais, “[...] composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (111). O investigador, na procura da validade interna, procurará assegurar os critérios de pertença de uma categoria a uma dada unidade, utilizando, para isso, a técnica de acordo entre juizes.

<sup>61</sup> “Quanto às *unidades de contexto*, elas representam um segmento da mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte. Pode-se considerar como unidade de contexto de uma unidade de registo formal (por exemplo, uma dada palavra), a frase de que esse registo faz parte. Mas também pode considerar-se unidade de contexto, cada um dos parágrafos de um texto, ou, no caso de se estar a trabalhar com vários textos, cada um deles” (Esteves, 2006: 115). Ghiglione e Matalon (1997) define-a como “o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo, por exemplo)” (191). Por seu turno, Vala (2001) define-a como “[...] o segmento mais largo de conteúdo de que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (115).

<sup>62</sup> “Por *unidade de registo* entende-se o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria. A unidade de registo pode ter características muito diversas” (Esteves, 2006: 114). Ghiglione e Matalon (1997) define-a como “o segmento de conteúdo mínimo que tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo)” (191). Por seu turno, Vala (2001) define-a como “[...] o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria” (114).

<sup>63</sup> Definida por Vala (2001) como “[...] a unidade em função da qual se procede à quantificação” (115) que “[...] pode ser ou não ser utilizada concomitantemente com a unidade de registo” (Ghiglione & Matalon, 1997: 191). Esteves (2006) refere que “as *unidades de enumeração* existem sempre que o investigador considera adequado proceder a alguma quantificação de ocorrências. Cabe-lhe então decidir o que é que vai ser contado. Podemos querer contar as unidades de registo (quantas por categoria ou quantas por subcategoria) para, a partir dessa contagem, calcularmos as frequências relativas das ocorrências entre categorias e/ou entre subcategorias de uma mesma categoria” (115).

<sup>64</sup> Para Laurence Bardin (1988), as categorias emergentes resultam de uma “[...] classificação analógica e progressiva dos elementos, sendo o título concetual de cada categoria definido no final da operação” (119).

A realização de um estudo empírico envolve a consideração de determinados procedimentos relacionados com o processo da recolha de dados e a proteção de fontes. Para Lima (2006), a ética do investigador comprometido com a veracidade dos dados consiste na identificação de todos os procedimentos, com o relato exaustivo do que o investigador faz e do modo como faz. No caso deste estudo empírico, fazemos o tratamento de dados provenientes de documentos públicos, existentes ao nível de dados de arquivo, da autoria do SNEC, bem como de documentos relativos à planificação trimestral de docentes de EMRC, de um Agrupamento de Escolas da região norte portuguesa, cuja identidade é preservada para se manter a confidencialidade dos dados. Como refere Lima (2006):

“são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas. Sieber (1992) distingue estes três conceitos da seguinte forma: a *privacidade* refere-se ao interesse das pessoas em controlar o acesso que os outros lhes têm, ou à informação que lhes diga respeito; a *confidencialidade* implica um acordo estabelecido entre o investigador e o investigado quanto ao acesso de terceiros aos dados e o *anonimato* descreve a existência de dados que não incluem qualquer característica identificadora do indivíduo a que se referem, ou que os forneceu” (145)<sup>65</sup>.

Estes últimos dados são recolhidos de entre as normas existentes a nível oficial, com o pedido formal de autorização ao nível dos responsáveis da direção da escola e da coordenação de Departamento Curricular, bem como de uma reunião com todos os docentes do grupo disciplinar, em que lhe foram “[...] informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (142), o que Lima (2006) aponta como

“[...] as obrigações éticas essenciais do investigador para proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato [quer da instituição, quer das pessoas envolvidas como das fontes documentais] das respostas” (145).

A atenção a este tipo de procedimentos permite-nos, enquanto investigadores, que a recolha, a descrição e a análise dos dados não fique comprometida, por um lado, e manter um desejado e salutar distanciamento que se requer neste tipo de estudo, por outro.

---

<sup>65</sup> “A confidencialidade implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização a dar aos dados fornecidos. A informação confidencial implica que a identidade do indivíduo que fornece esses dados não seja revelada, o que, como veremos, nem sempre é fácil, pois as pessoas podem identificá-lo através de outros indicadores, especialmente em meios pequenos – por exemplo, através do departamento curricular, do sexo, ou da escola a que a pessoa pertence, no caso da pesquisa educacional. Enquanto, no caso da confidencialidade, o investigador sabe a quem se refere a informação, mas não o revela, no anonimato ele prescinde, pura e simplesmente, de recolher dados relativos a essa identidade” (*Ibidem*).



## **IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **1- Descrição dos dados**

Tendo em vista a coerência e a sustentabilidade da componente empírica do estudo, optamos pela integração num mesmo capítulo do levantamento descritivo da informação nas diversas fontes que constituem o *corpus* documental do estudo e da análise da mesma informação tendo como referente o objeto de estudo e os objetivos do trabalho.

No que respeita à análise dos dados, tendo por base as competências operacionais das UL e os respetivos conteúdos programáticos mais diretamente relacionados com a temática desta investigação académica, propomo-nos um enfoque de análise sobre os programas, os manuais escolares do aluno e as planificações didáticas de EMRC, tendo como referencial as categorias e subcategorias definidas no Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados, no ponto 2.2- Modelo da recolha de dados, do capítulo III – Metodologia (pp. 68-69). Recorremos, ainda, a duas tabelas (Tabelas 2 e 3) de enumeração no final da análise descritiva do programa (Tabela 2, p. 79-80) e dos manuais escolares do aluno de EMRC (Tabela 3, pp. 90-91), tendo em vista uma consideração sinótica de dimensão vertical das taxas de frequência e de sequencialidade dos objetivos e conteúdos disciplinares.

Por questões de enfoque e objetividade, ao nível da análise dos manuais escolares do aluno, só consideramos os títulos explicitamente relacionados com a temática do nosso estudo.

São analisadas as UL relativas ao EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, que dizem respeito ao programa e aos manuais, a saber: UL 4- “Crescer em Família” (1º ano de escolaridade) (, UL 2- “A mãe de Jesus” (2º ano de escolaridade), UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (3º ano de escolaridade), UL 3- “A família, comunidade de amor” (6º ano de escolaridade) e UL 1- “O amor humano” (8º ano de escolaridade).

#### **1.1- A família nos programas**

A descrição que se segue neste apartado refere-se ao levantamento da informação que consta nos programas de EMRC, nas UL relativas à família, no EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, a saber: UL 4- “Crescer em Família” (1º ano de escolaridade) (Quadro 6), UL 2- “A mãe de Jesus” (2º ano de escolaridade) (Quadro 7), UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (3º ano de escolaridade) (Quadro 8), UL 3- “A família, comunidade de amor” (6º ano de escolaridade) (Quadro 9) e UL 1- “O amor humano” (8º ano de escolaridade) (Quadro 10), tendo como referencial as categorias e subcategorias

definidas no Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados, no ponto 2.2- Modelo da recolha de dados, do capítulo III – Metodologia (pp. 68-69).

**1º ano – UL 4 - “Crescer em família” (Programa de EMRC, 50)**

<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>	
<b>Competências operacionais</b>	<b>Categorização</b>	<b>Evidência / Palavra-chave/conteúdo específico</b>
1. Interpretar produções culturais cujo tema central é a família	1. c) Hist.-cultural 2. c) Parentesco	Produções culturais da família; Os membros da minha família
2. Identificar a afetividade e a solicitude pelos outros como valores fulcrais na construção de relações familiares	1. b) Psicológica 4. d) Socialização 5. c) Participação	Afetividade e solicitude; o outro como valor; as funções de cada membro;
3. Interpretar textos bíblicos sobre a relação familiar e reconhecer as suas implicações na prática da vida quotidiana	1. e) Ético-religiosa 4. d) Socialização 5. b) Comunhão	Textos bíblicos Obediência e respeito / “ensina a viver integrado na sociedade” Deveres dos filhos / autoridade dos pais
4. Mobilizar o valor do amor e da colaboração com os membros da família em situações do quotidiano, aceitando as diferenças pessoais.	1. e) Ético-religiosa 2. b) Funcional 4. d) Socialização	Mobilizar valores... em situações do quotidiano “Tarefas que cada criança pode desempenhar Amor, colaboração, diferença, ajuda

Quadro 6 - Programa do 1º ano – UL 4 - “Crescer em família”

**2º ano – UL 2- “A mãe de Jesus” (Programa de EMRC, 53)**

<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>	
<b>Competências operacionais</b>	<b>Categorização</b>	<b>Evidência / Palavra-chave/conteúdo específico</b>
1. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre Maria e o seu contexto familiar.	1. c) Hist.-cultural 2. b) Funcional 3. b) Extensa	Produções estéticas sobre Maria e o seu contexto familiar; Jovem de Nazaré “A tradição sobre os pais de Maria...” Pais de Maria... José, o marido de Maria
2. Reconhecer que Deus valoriza as pessoas, amando-as e vindo ao seu encontro.	1. e) Ético-religiosa 5. e) Dom	Deus valoriza, ama e vem ao encontro... Escolheu Maria para ser mãe de Jesus. Deus valoriza, ama e vem ao encontro... Escolheu Maria para ser mãe de Jesus.
3. Interpretar o texto bíblico da Anunciação, identificando nele um aspeto central da mensagem cristã e reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.	1. e) Ético-religiosa 5. e) Dom	Relato da Anunciação (Lc 1, 26s) A escolha de Deus.
4. Identificar a vontade de Deus como organizador do agir humano, interpretando-a em situações concretas do quotidiano.	1. e) Ético-religiosa 5. e) Formação	Vontade de Deus como organizador do agir humano; Como Maria, também sou chamado a dizer “sim” a Deus (amar os outros, ser justo, ser solidário...)

Quadro 7 - Programa do 2º ano – UL 2- “A mãe de Jesus”

**3º ano – UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (Programa de EMRC, 58)**

<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>	
<b>Competências operacionais</b>	<b>Categorização</b>	<b>Evidência / Palavra-chave/conteúdo específico</b>
1. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a Terra Santa, a Galileia e Nazaré, bem como sobre a	1. c) Hist.-Cultural	Produções estéticas sobre José e onde vivia; Nazaré um pequeno povoado da Galileia.

2. Interpretar o texto da Anunciação a José, sublinhando a sua bondade e disponibilidade para aceitar a vontade de Deus e reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.	1. e) Ético-religiosa 5. e) Dom	Relato da Anunciação (Mt 1, 18-25). Conceção divina de Jesus. José aceita a vontade de Deus...
3. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a ação educativa de José em relação a Jesus.	1. c) Hist.-Cultural 4. d) Socialização	Produções estéticas sobre a ação educativa de José em relação a Jesus. Amando-o e ensinando-lhe ... a fé... bom cidadão... ofício ... relacionar-se com os outros.
4. Identificar Jesus com o núcleo central da identidade cristã.	1. e) Ético-religiosa 3. b) Extensa	A árvore genealógica de Jesus.
5. Reconhecer o valor de cada criança e as atitudes de solidariedade, cooperação e amor necessárias à resolução dos seus problemas.	1. a) Sociológica 2. b) Funcional 4. d) Socialização	A família como espaço de ternura e amor, para além dos laços de consanguinidade. "Ser pai e mãe adotivos". Instituições que acolhem crianças... Valores: solidariedade, cooperação e amor.
6. Interpretar produções culturais que aludem ao valor da solidariedade para com crianças em situação de risco.	1. c) Hist.-Cultural 5. f) Formação	Produções culturais. "O que posso fazer pelos que não têm família e vivem na rua ou em instituições de acolhimento?"
7. Mobilizar os valores da solidariedade e do amor para com crianças em situações de risco.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização	Educar para os valores da solidariedade e do amor.

Quadro 8 - Programa do 3º ano – UL 2- "O pai adotivo de Jesus"

**6º ano – UL 3- "A família, comunidade de amor"** (Programa de EMRC, 86-87)

<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>	
<b>Competências operacionais</b>	<b>Categorização</b>	<b>Evidência / Palavra-chave/conteúdo específico</b>
1. Interpretar e apreciar produções estéticas sobre a família de Nazaré.	1. c) Hist.-Cultural 3. a) Nuclear- Biol.	Produções estéticas sobre a família de Nazaré. Estrutura e modelo: pai, mãe e filho.
2. Interpretar produções culturais que aludem a modelos familiares distintos, analisando causas e consequências dos modelos emergentes.	1. c) Hist.-Cultural 3. 1. Todas	Produções culturais. Tipologias de famílias.
3. Organizar um universo de valores fundado no reconhecimento da dignidade humana e dos direitos primordiais das crianças.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização 5. d) Dignidade... 4. b) Reprodução 4. d) Socialização 4. c) Humanização 4. e) Económica	Funções dos membros adultos... autoridade e orientação. Universo de valores fundados na dignidade humana... Origem da vida humana (dimensões biológica e afetiva) Vivência baseada num sistema de relações sociais fundadas em valores... Crescimento pessoal através do afeto, da presença do modelo masculino/feminino... Condições materiais em ordem ao bem-estar.
4. Organizar um universo de valores fundado no reconhecimento da dignidade humana, nos direitos da família, identificando factos sociais desfavoráveis à vivência da vida familiar.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização 5. d) Dignidade... 4. e) Económica	Universo de valores fundados na dignidade humana, nos direitos da família.  Condições salariais.
5. Interpretar textos bíblicos sobre valores relevantes para a vivência	1. e) Ético-religiosa	Interpretar textos bíblicos sobre textos relevantes para a vivência familiar.

familiar, identificados com o núcleo central da mensagem cristã, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana.	5. b) Comunhão	Comunhão de pessoas que vivem no amor... reconciliação (compreensão, tolerância, perdão). Relação vivida através do acolhimento cordial, do encontro... disponibilidade desinteressada, serviço géneros. Singularidade pessoal.
6. Organizar um universo de valores promotores da vida familiar, relacionando-os com o seu fundamento religioso.	5. c) Participação	Todos são chamados a resolver os problemas de acordo com as suas capacidades. Corresponsabilidade. Valores democráticos e não autoritários.
	5. e) Dom	Vivência da solidariedade, do dom de si mesmo, da justiça e do amor.
	5. a) Amor	Vivência da solidariedade, do dom de si mesmo, da justiça e do amor. Pessoas que vivem no amor
	5. f) Formação	Cada elemento é sujeito ativo e participante na formação dos outros e de si próprio.
	5. g) Ser e serviço	Dar prioridade à consciência do ser em relação ao ter.
7. Relacionar-se com os idosos com base nos princípios de cooperação e solidariedade, reconhecendo a sua dignidade e assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização	O lugar dos mais velhos no ambiente familiar. Relacionar-se com os mais idosos com base nos princípios da cooperação e solidariedade. Reconhecendo a sua dignidade...
8. Mobilizar os valores da cooperação, da solidariedade e da interajuda na construção da vida familiar.	1. a) Sociológica 2. b) Funcional 4. d) Socialização	Enumeração das tarefas familiares... Valores: cooperação, solidariedade, interajuda, participação e corresponsabilidade.
9. Interpretar factos sociais desfavoráveis à vida familiar, mobilizando valores e atitudes que sejam respostas adequadas aos problemas identificados.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização	Interpretar factos sociais Mobilizando valores e atitudes que sejam respostas aos problemas.

Quadro 9 - Programa do 6º ano - UL 3 - "A família, comunidade de amor"

**8º ano – UL 1- "O amor humano" (Programa de EMRC, 104-105)**

<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>	
<b>Competências operacionais</b>	<b>Categorização</b>	<b>Evidência / Palavra-chave/conteúdo específico</b>
1. Interpretar produções culturais sobre o amor.	1. d) Biológica 5. a) Amor 5. b) Comunhão	Fecundidade é sinal e fruto do amor. Todo o amor é fecundo e criativo.
2. Organizar um universo coerente de valores sobre a fecundidade e o amor humanos.	4. b) Reprodução	O amor abre a família à relação com os outros. A fecundidade sexual é um bem social (permanência da espécie...)
3. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade.	1. d) Biológica 1. e) Ético-religiosa 5. f) Formação	Noção de planeamento familiar... Métodos anticoncecionais. Dados da ciência. Interpretação cristã da realidade
4. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores, relacionadas com o planeamento familiar.		Paternidade/maternidade responsável. Situações de conflitos de valores.

5. Organizar um universo de valores fundado na liberdade responsável de cada pessoa e na dignidade humana.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização 4. c) Humanização	Universo de valores: liberdade responsável e dignidade humana. Perspetiva ética da Igreja: a) o respeito pela vida humana; b) abertura à vida; c) o valor da maternidade/paternidade responsável; d) aprendizagem do controle do desejo para que o ato sexual não seja um egoísmo a dois; e) o respeito do Estado pelas decisões do casal; f) respeito pelos dois significados do ato sexual: união e procriação; g) Discernimento responsável do casal...
6. Interpretar textos bíblicos sobre o valor da fecundidade do amor, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.	1. e) Ético-religiosa 5. e) Dom	Textos bíblicos sobre o valor da fecundidade do amor. A fecundidade como bênção... os filhos como dádiva de Deus.
7. Mobilizar os valores da liberdade responsável, do amor e do respeito pelo outro para a orientação do comportamento sexual em situações do quotidiano.	1. a) Sociológica 4. d) Socialização 5. f) Formação	Mobilizar valores: liberdade responsável amor e respeito pelo outro. Ser responsável, equacionando o significado e as consequências dos próprios atos e opções.

Quadro 10 - Programa do 8º ano - UL 1- "O amor humano"

### 1.1.1- Análise sinótica dos programas: síntese

Efetuada a recolha dos dados, numa perspetiva qualitativa, a respeito da temática da família nos programas de EMRC, tendo por base as competências operacionais das UL e os respetivos conteúdos programáticos, optamos agora por fazer uma leitura de cariz quantitativo, tendo em vista uma consideração sinótica e sumária de dimensão vertical das taxas de frequência e de sequencialidade dos objetivos e conteúdos disciplinares (Tabela 2).

Categorização	Subcategorização	1º ano UL 4	2º ano UL 2	3º ano UL 2	6ºano UL 3	8º ano UL 1	Total
<b>1- Dimensões da família</b>	a) Sociológica			2	5	2	<b>9</b>
	b) Psicológica	1					<b>1</b>
	c) Histórico-cultural	1	1	3	2		<b>7</b>
	d) Biológica					2	<b>2</b>
	e) Ético-religiosa	2	3	2	1	2	<b>10</b>
<b>2- Definição da família</b>	a) Localização						
	b) Funcional	1	1	1	1		<b>4</b>
	c) Parentesco	1					<b>1</b>
<b>3- Tipos de estruturas familiares</b>	a) Nuclear-biológica				2		<b>2</b>
	b) Extensa		1	1	1		<b>3</b>
	c) Monoparental				1		<b>1</b>
	d) Recompsta				1		<b>1</b>
	e) Unipessoal				1		<b>1</b>

Categorização	Subcategorização	1º ano UL 4	2º ano UL 2	3º ano UL 2	6º ano UL 3	8º ano UL 1	Total
<b>4- Funções da família</b>	a) Sexual						
	b) Reprodução				1		<b>1</b>
	c) Humanização				1	1	<b>2</b>
	d) Socialização...	3		3	6	2	<b>14</b>
	e) Económica				2		<b>2</b>
	f) Sentido...						
<b>5- Fundamentos éticos da família</b>	a) Amor					1	<b>1</b>
	b) Comunhão	1			1	1	<b>3</b>
	c) Participação	1			1		<b>2</b>
	d) Dignidade pessoal		1		3		<b>4</b>
	e) Dom		2	1	1		<b>4</b>
	f) Formação			1	1	2	<b>4</b>
	g) Ser e serviço				1		<b>1</b>

Tabela 2 - Unidade de frequência dos programas: síntese

### 1.2- A família nos manuais

A descrição que se segue refere-se ao levantamento da informação que consta nos manuais escolares do aluno de EMRC, nas UL relativas à família, no EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, a saber: UL 4- “Crescer em Família” (1º ano de escolaridade) (Quadro 11), UL 2- “A mãe de Jesus” (2º ano de escolaridade) (Quadro 12), UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (3º ano de escolaridade) (Quadro 13), UL 3- “A família, comunidade de amor” (6º ano de escolaridade) (Quadro 14) e UL 1- “O amor humano” (8º ano de escolaridade) (Quadro 15), tendo como referencial as categorias e subcategorias definidas no Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados, no ponto 2.2- Modelo da recolha de dados, do capítulo III – Metodologia (pp. 68-69), a fim de aferir o espaço dedicado por cada uma das categorias e subcategorias de descrição e análise dos dados, nas UL analisadas neste estudo (Tabela 3 – Unidade de frequência dos manuais: síntese, pp. 90-91).

#### 1º ano – UL 4 - “Crescer em família. Na minha família eu estou feliz” (Manual do aluno, 69-88)

Contexto	Unidade de Registo			
	Títulos	Categoria	Subcategoria	Conteúdo específico / Evidência
A vida em família (70)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	b) Psicológica f) Sentido c) Humanização		A família como espaço onde as pessoas se sentem mais felizes... amadas e protegidas (70). “A família vive feliz e espalha essa felicidade pelos vizinhos e conhecidos”.
	1. Dimensões da	d) Biológica		A vizinha Emília... o Sr. Luís que tem muita idade e

	família 3. Tipos de estrut. fam.	e) Unipessoal a) Nuclear-Biol. b) Extensa	pouca família. No rés-do-chão e no 2º andar vivem o António, a Helena e o Xavier... os nossos pais... O meu pai... a minha mãe... a tia Laura... o meu avó (71).
	1. Dimensões da família 2. Definição de família 4. Funções da família 5. Fundamentos ético	a) Sociológica a) Localização b) Funcional c) Parentesco d) Socialização c) Participação	Partilha do mesmo espaço físico: em minha casa... Partilha de tarefas: "em minha casa também todos fazemos o que é preciso". Consanguinidade: meu pai... a minha mãe... a tia Laura... o meu avó. Valores: colaboração, interajuda, utilidade. "Toda a gente serve para qualquer coisa, tenha a idade que tiver".
Os membros da família (72)	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. fam.	d) Biológica b) Extensa	Composição: diversidade dos membros (avô, pai, mãe, tia).
	1. Dimensões da família 4. Funções da família	b) Psicológica d) Socialização	Valores: amor e alegria. "Nem todas as famílias são iguais, mas em todas pode haver muito amor e alegria".
O afeto que sentimos (73)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	a) Sociológica a) Amor	"É o amor que faz uma família feliz".
Os mais crescidos e os mais pequenos (74)	1. Dimensões da família 2. Definição de família 5. Fundamento ético	a) Sociológica b) Funcional c) Participação	"Na família, existem tarefas próprias para os mais crescidos e tarefas próprias para os mais novos... mas são todas importantes".
Estar atento aos outros (75)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica d) Socialização	Valor: atenção aos outros "Estar atento aos outros é uma qualidade importante na vida familiar".
A Bíblia ensina a ser bom filho (76)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-Religiosa a) Amor d) Socialização	"A Bíblia ensina-nos que os filhos devem amar e respeitar os pais". Amor e respeito. "Deus gosta que os filhos... tratem bem, obedeçam, alegrem, ajudem, amem, não devem aborrecer... os pais".
São os pais que decidem (78)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	e) Ético-Religiosa d) Socialização	"São os pais que decidem os que os filhos devem ou não fazer... Os filhos devem obedecer-lhes".
Respeitar os pais (79)	1. Dimensões da família 5. Fundamento éticos 4. Funções da família	e) Ético-Religiosa b) Comunhão d) Socialização	"Por vezes surgem desentendimentos... vou pedir desculpa" "Os filhos devem sempre respeitar os seus pais"
Jesus e os seus pais (80)	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. fam. 5. Fundamento ético	e) Ético-Religiosa a) Nuclear-Biol. e) Dom	"Jesus também viveu em família, com Maria e José". "Maria, sua mãe, cuidava deles com muito amor e carinho"
Os professores são como os pais (82)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica d) Socialização	"Na escola, os professores cuidam dos meninos... tal como os pais"

Eu consigo fazer (83)	1. Dimensões da família 2. Definição de família	a) Sociológica b) Funcional	“As crianças também têm tarefas importantes para desempenhar lá em casa”
Quero ser bom para a minha família (85)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-Religiosa c) Participação	“Também podes ajudar a tua família a sentir-se feliz... podes alegrar a tua família de maneiras diferentes”
Estar feliz em família (87)	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. fam.	e) Ético-Religiosa b) Extensa	Música: “Gosto da minha família” (avô, avó, manos, pai, mãe).

Quadro 11 - Manual do 1º ano - UL 4 - “Crescer em família. Na minha família eu estou feliz”

**2º ano – UL 2 - “A mãe de Jesus. Maria – uma mãe muito especial!”** (Manual do aluno, 39-66)

Contexto		Unidade de Registo	
Títulos	Categoria	Títulos	Categoria
Vem aí um bebé! (40s)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	d) Biológica b) Reprodução	É no seu útero que se desenvolve e alimenta o bebé que vai nascer (40). O nosso primeiro berço é o útero da nossa mãe (41). Na «aventura» de gerar a vida, mãe desempenha um papel muito importante (40).
	1. Dimensões da família 4. Funções da família 5. Fundamento ético	b) Psicológica c) Humanização a) Amor	Nesta fase [gravidez], a relação entre a mãe e o seu bebé é de tal maneira intensa que: ambos sentem quando estão mais agitados e calmos; o bebé sente se a mãe está alegre ou triste, se está contente com a gravidez ou se tem problemas (41). Canção: A mamã é minha amiga A minha mãe é minha amiga / E eu gosto muito dela; Ela dá-me tanto amor / Que eu não posso estar sem ela. Ela dá-me comidinha / E também brinquedinhos; Mas, do que eu gosto mais É dos seus doces beijinhos.
Uma mãe igual a todas as mães do mundo. (42s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	Maria, a sua mãe que o sentiu crescer dentro de si... como todas as mães do mundo! (42) Como qualquer mãe que ama o seu filho, Maria cuidava do menino Jesus com todo o carinho e dedicação (gestos: carinhos, colo, higiene, alimentação, abraços, atenção) (43). Maria era uma verdadeira mãe; fazia tudo com muito amor!
Pedacinhos da vida de Maria. (44s)	1. Dimensões da família 3. Relações de parentesco 4. Funções da família	c) Hist.-cultural b) Extensa d) Socialização e) Económica	Obra da arte (quadro de Vittore Carpaccio, “Nascimento da Virgem” (1504-1508) (45). Aqui estão representados os pais de Maria, Joaquim e Ana. Nesses tempos, as mães tinham mais disponibilidade para estar com os filhos, porque se ocupavam unicamente com as tarefas domésticas. Hoje, não é assim. As mães acumulam esses trabalhos com o exercício de uma profissão, fora de casa... (46)
Momentos de ouro... (47s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa c) Participação	Casamento de José e de Maria (47). O nascimento de Jesus (48). Nessa cerimónia [casamento], José e Maria comprometeram-se a ser um do outro até ao fim (47).
... Doces recordações! (50)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	Maria e Jesus (50). Os momentos de carinho entre mãe e filho são excelentes oportunidades para dar e receber AMOR.
Um convite muito especial. (51s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa e) Dom	Relato da Anunciação (Lc, 26s). Maria disse «sim» a Deus e foi mãe de Jesus! (52).
Um convite de Deus para mim, hoje! (53s)	1. Dimensão ético-religiosa 4. Funções da família	e) Ético-religiosa d) Socialização	Deus escolheu Maria... também nos escolhe, hoje, para sermos cristãos. Ser cristão é ser outro Jesus na Terra, ou seja, é ser bom como Jesus era bom, amar..., ser

			solidário... (53), Alguns comportamentos de Jesus: humilde, bondoso (53), amigo de todos (54).
Dizer «sim» a Deus. (55s)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	Deus aprecia o teu «sim» nas atitudes simples do dia-a-dia: texto “A prenda da Rosa” (Alice Vieira, História inédita) (55-56). Quando sou solidário, digo «sim» à vontade de Deus (56).
Outras marcas da solidariedade (57s)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	A solidariedade é característica de quem ama e cumpre a vontade de Deus. Manifestações da solidariedade: explicar o exercício, consolar os tristes (57), ajudar na limpeza (58). A solidariedade une as pessoas e proporciona felicidade.
Tenho tanto por onde escolher! (59s)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	A solidariedade ajuda-te a dizer «sim» a Deus. Mas há tantas atitudes... tantas oportunidades para dizeres «sim» a Deus! (59) Presta muita atenção ao que se passa à tua volta, pois Deus pede-te para cumprires a sua vontade! (60).
Como Maria, faço a vontade de Deus. (61)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	Canção: “Nossa Senhora do «Sim»”. Deus amava muito Maria... Deus também nos ama muito... e pede-nos para fazermos a sua vontade. Maria é um modelo de amor a Deus (61).
Vou pedir ajuda a Maria. (62)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	Jesus entrega a sua mãe a João. Mãe de Deus, mãe espiritual da humanidade e consequente fraternidade universal entre o género humano (62).
A cantar também se reza. (63)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	Canção: “Tu és o Sol...” O valor da esperança: sentimento que nos ajuda a confiar que, de dia para dia, tudo vai ser melhor (62).
Um cântico para os pequeninos. (64s)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	Canção “Tu és o meu amor”: MÃE, GOSTO DE TI MINHA MÃE! Eu sinto-me feliz. / A ti eu devo tudo (64).
Vou ler devagarinho... Com o coração. (66)	1. Dimensão ético-religiosa 5. Fundamento ético	e) Ético-religioso a) Amor	Canção: “Maria Mãe onde estás?” Maria, a mãe de Jesus, é a nossa mãe (66).

Quadro 12 - Manual do 2º ano - UL 2 - “A mãe de Jesus. Maria – uma mãe muito especial!”

**3º ano – UL 2 - “O pai adotivo de Jesus. São José: modelo e protetor de todos os pais” (Manual do aluno, 29-56)**

Contexto	Unidade de Registo		
Títulos	Categoria	Títulos	Categoria
A terra de José (30s)	1. Dimensões da família 2. Definição de família 4. Funções da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa c) Parentesco d) Socialização a) Amor	“José, o esposo de Maria...” “... cuidou de Jesus como seu filho” (30).
José prepara o seu futuro (32)	1. Dimensões da família 4. Funções da família  2. Definição de família	e) Ético-religiosa f) Sentido  e) Económica  d) Socialização  a) Localização	Projeto de vida: “...José tinha planos para o futuro. José preparou com responsabilidade o seu futuro” (32). “Escolheu a profissão de carpinteiro, para ser útil às pessoas e ganhar algum dinheiro... e sustentar a sua própria família”. “É provável que [José] tenha aprendido a arte da carpintaria com o seu pai”. “Desse modo, podia ter uma casa...”.
José diz «sim» a Deus (33)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético  2. Definição de família	e) Ético-religiosa a) Amor  c) Parentesco	Texto bíblico adaptado (Mt 1, 18-25). Apesar dos receios (quadro <i>Os receios de José</i> , de James Tissot), de ter ficado muito confuso e de querer desistir do casamento, um anjo falou-lhe em sonhos... e quando José despertou decidiu fazer o que o anjo lhe dissera...” (33). “José foi escolhido para cuidar de Maria e de Jesus” (34). “[José] recebeu Maria como sua esposa” (33).
José casa com Maria (35)	1. Dimensões da família 2. Definição de família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa c) Parentesco a) Amor	“José recebeu Maria como esposa”. “... e acolheu o menino Jesus como seu filho”; “Vem.

	4. Funções da família	d) Socialização	Cuidarei de ti e de Jesus com muito amor”. Deus podia confiar nele para cuidar de Jesus e ajudá-lo a crescer”.
	2. Definição de família	c) Parentesco	“José mostrou ser um pai e um marido dedicado” (35).
José: protector e educador (36s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	“José aceitou ser o pai adotivo de Jesus, cumprindo assim a vontade de Deus...” “Pais adotivos são pessoas que acolhem crianças nascidas de outras pessoas e cuidam delas como se fossem os verdadeiros filhos. Fazem-no por amor e de livre vontade” “Como o melhor dos pais, ele ensinou Jesus a rezar e a amar a Deus,... a fazer a vontade de Deus. Também ensinou a ler e a compreender os livros sagrados” (36).
	4. Funções da família	d) Socialização	
José conversa em família (38s)	1. Dimensões da família 4. Funções da família 2. Definição de família	e) Ético-religiosa d) Socialização b) Funcional	Diálogo: “... conversavam sobre a vida na aldeia”. “Jesus escutava e fazia muitas perguntas”. “Havia pequenas tarefas que podiam ser feitas nesses momentos...” (38).
José prepara Jesus para a vida (40s)	1. Dimensão ético-religiosa 4. Funções da família	e) Ético-religiosa d) Socialização	José ensina a Jesus a cuidar da casa (40). José ensina uma profissão a Jesus (41). José ensina Jesus a ser um bom cidadão (42). “Com José, Jesus aprendeu as coisas simples e práticas da vida” (42).
Antepassados de José (43s)	1. Dimensões da família 2. Definição de família	e) Ético-religiosa c) Parentesco	“Sendo filho adotivo de José, Jesus descende das pessoas mais importantes do seu povo” (45).
De Adão até Jesus (45)	1. Dimensão da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	A solidariedade é característica de quem ama e cumpre a vontade de Deus. Manifestações da solidariedade: explicar o exercício, consolar os tristes (57), ajudar na limpeza (58). A solidariedade une as pessoas e proporciona felicidade.
Sabias...? (46)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	e) Ético-religiosa d) Socialização	São José, modelo de «homem justo», protetor de todos os pais, festa religiosa a 19 de março, protetor da Igreja Católica, patrono dos operários, instituições, ruas, praças com o seu nome (46).
Estou com São José. (47)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Amor	Canção: “São José”: amor e proteção a Jesus e a Maria (47).
Uma instituição de acolhimento (48)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica d) Socialização c) Humanização e) Económica	Existem crianças que nascem no seio de família que não lhes conseguem... dar proteção... ... nem amor... ... nem alimento (48)
Uma história real (50)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	3) Ético-religiosa c) Participação  a) Amor	Quis Deus que elas fizessem parte das nossas vidas para sempre. Pudemos, assim, dar-lhes todo o afeto e amor de pais que as “nossas” meninas nunca tinham conhecido (50).
Filhos do coração (51s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	3) Ético-religiosa a) Amor	Criámos laços com olhares, trocámos mimos, fizemos festinhas. E as crianças são tão carentes! (51)
	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica d) Socialização  e) Económica	Receber duas crianças pequeninas...levou-nos a alterar todo o espaço da nossa casa... modificar hábitos alimentares, fazer mais compras no supermercado, alterar as saídas e as férias, reaprender a brincar e alterar hábitos religiosos (52)
	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	3) Ético-religiosa a) Amor	Adotar crianças é uma experiência maravilhosa porque se partilha muito amor profundo e verdadeiro (52).
Nascer do coração (53s)	1. Dimensões da família 2. Definição de família	e) Ético-religiosa b) Funcional	Para se ser uma família não basta ter-se “o mesmo

	5. Fundamento ético	a) Amor	sangue". Ser uma família é também, sentir ternura e amor uns pelos outros. Era assim a família de Jesus. "Tu não nasceste daminha barriga. Tu nasceste do meu coração... De barriga ou de coração, tanto faz" (54). Os pais adotivos amam os seus filhos como se tivessem nascido deles mesmos. Também assim fez São José (55).
Ajudar instituições de acolhimento (56)			Não categorizável.

Quadro 13 - Manual do 3º ano - UL 2 - "O pai adotivo de Jesus. São José: modelo e protetor de todos os pais"

**6º ano – UL 3 - "A família, comunidade de amor" (Manual do aluno, 104-137)**

Contexto	Unidade de Registo			
	Títulos	Categoria	Títulos	Categoria
O que é uma família (106s)	1. Dimensões da família 2. Definição da família		e) Ético-religiosa b) Funcional	Valor que a família tem para cada um de nós (106). Partilhamos com os outros elementos da família os nossos sucessos e conforto nos momentos menos felizes. Espaço de reencontro no qual nos fortalecemos... (106)
	4. Funções da família		f) Sentido	Com ela nos identificamos e nela encontramos as condições propícias para nossa realização (106).
	1. Dimensões da família 2. Definição da família		c) Hist.-Cultural a) Localização c) Parentesco	A família é uma palavra de origem latina, que deriva de "famulus" que significa "servidor" (106) Indivíduos que viviam na mesma casa, debaixo do mesmo teto... habitarem o mesmo espaço (106-107). Toda a comunidade formada pelos descendentes de um mesmo antepassado,... sinónimo de "gens"... critério "laços de sangue" (106-107)
	1. Dimensões da família		a) Sociológica	Devido às grandes mudanças... é praticamente impossível encontrarmos uma definição única de família, que a reduza a um só tipo (107).
	1. Dimensões da família 2. Definição da família		c) Hist.-cultural c) Parentesco  b) Funcional	Tradicionalmente a definição de família era feita com base nos critérios da residência comum, do parentesco e dos laços de sangue (107). O casamento continua a ser o critério mais consensual para a definição de família, embora não represente todos os tipos de família... por exemplo as uniões de facto... o parentesco (laços de consanguinidade) é também um critério importante mas não definitivo... as crianças adotadas fazem parte de uma família... (107). A família é, sobretudo, um espaço de afeto em que as pessoas desenvolvem relações que tendem a ser estáveis (107).
	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. familiares		a) Sociológica c) Hist.-Cultural a) Nuclear-Biol. b) Extensa	A estrutura das famílias alterou-se ao longo da história, consoante as épocas, as culturas, o meio (rural ou urbano), além das contingências próprias de cada núcleo familiar (107-108) Tendo em conta as condições económicas, sociais, demográficas ou políticas, a família adotou ora a forma nuclear... ora a forma extensa ou alargada (108).
	1. Dimensões da família		a) Sociológica	Estudo das tipologias da família, segundo Peter Laslett: agregado isolado, agregado não conjugal, agregado familiar simples, agregado familiar alargado ou extenso e agregado familiar múltiplo (108)...
A família: uma instituição na história (109s)	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. familiares		c) Hist.-Cultural a) Nuclear-Biol. b) Extensa a) Nuclear-Biol.	Gália Romana... fim do Império Romano e advento das invasões germânicas... séc. IX e XIII. Na Gália Romana, a família conjugal ou nuclear era regra. Com o fim do Império Romano... a família extensa tornou-se norma no espaço da Europa ocidental. Entre os séc.s IX e XIII, a família conjugal voltou a ser maioritária nas classes populares e na burguesia (109).
	1. Dimensões da família		c) Hist.-Cultural	Em Portugal, no início da nacionalidade a constituição das

	2. Definição de família	a) Localização c) Parentesco	famílias regulava-se pelos costumes, baseados nas tradições romana, germânica e islâmica... a Igreja procurou organizar, juridicamente, os diferentes costumes. A família na Idade Média, assentava na residência ou nas afinidades biológicas, laços de parentesco
	3. Tipos de estrut. familiares	a) Nuclear-Biol. b) Extensa	Constituída pela mulher, pelo marido e pelos filhos. Muito comum nesta época... conceito mais alargado, onde se incluíam os ascendentes e descendentes... parentes ligados por laços de sangue e aos criados...
	2. Definição de família	b) Funcional	Criados que trabalhavam... Entre todos os membros da família era esperada solidariedade.
	3. Tipos de estrut. familiares	c) Parentesco	Aliança: casamento antecedido de esponsais (noivado) que se materializava num contrato (jurídico e religioso)... Já na Idade Média a legislação previa a adoção e a perfilhação.
	1. Dimensões da família	e) Ético-religiosa	Concílio de Trento inclui definitivamente o matrimónio nos 7 sacramentos.
	2. Definição de família	c) Parentesco	Poema "Genealogia": bisavós, paterno avô, materno, pai, mãe
A família de Jesus (113s)	1. Dimensões da família	c) Hist.-cultural	A família de Jesus: caracterização, geográfica, social, económica e política (113-114)
A vida familiar (115s)	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. familiares 2. Definição de família	a) Sociológica b) Extensa b) Funcional	A vida familiar de Jesus Eram, por norma, numerosas... Todos os seus elementos trabalhavam em função dos interesses comuns da comunidade familiar... viviam em função da família, dos seus ritmos e dos seus interesses.
	3. Tipos de estrut. familiares	c) Parentesco a) Localização b) Extensa	A tipologia familiar que predominava na Galileia era a família alargada, coexistindo com o agregado familiar múltiplo. Numa pequena casa, podiam viver os pais, filhos (adultos solteiros ou casados), conjugue dos filhos e os idosos.(116)
	2. Definição de família	b) Funcional c) Parentesco	Sendo a casa apenas utilizada para o descanso, para o convívio familiar e para tomar refeições. Os jovens constituíam família através do casamento (117). Linhagem: José pertencia à casa de David.
	1. Dimensões da família 2. Definição de família 4. Funções da família	e) Ético-religiosa b) Funcional e) Económica	José dá o nome a Jesus (Mt. 1, 18-25) Maria, exerceu as funções que eram atribuídas à mulher... José, exerceu as funções atribuídas ao pai: protegeu a família, garantiu-lhes casa e meios de subsistência, ensinou o seu ofício a Jesus (119).
		f) Sentido	A vida simples na família, o amor para com os parentes e os amigos, o respeito e a obediência, a partilha de tarefas... vivências únicas que o ajudaram a crescer e a orientar a sua vida (121).
Função socializadora da família (122s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético 4. Funções da família 5. Fundamento ético 4. Funções da família	e) Ético-religiosa g) Ser e serviço a) Amor f) Sentido  d) Socialização  f) Formação b) Reprodução c) Humanização d) Socialização f) Sentido c) Humanização  d) Socialização c) Humanização	Modelos de orientação ético-religiosa: o casal Martin (122). Dedicar as suas vidas ao serviço dos outros. Uma família fundada no amor. Foi no matrimónio e na constituição de uma família fundada no amor que eles encontraram a realização das suas vocações. Educaram-nas de acordo com os princípios do Evangelho, preparando-as para... seguirem a sua própria vocação. Modelo para os casais e educadores cristãos. A família é o lugar adequado à transmissão da vida (123) Nascendo num espaço familiar, a criança tem mais possibilidades de se sentir acolhida e amada .. A criança recebe os primeiros afetos e aprende a relacionar-se com os outros... tempera a autoridade com o afeto, promovendo a confiança, o respeito, a responsabilidade e a liberdade. A criança... necessita de orientação e apoio dos membros mais velhos do seu agregado familiar. Ser considerada no seu valor enquanto pessoa que precisa de cuidados especiais e não apenas enquanto membro de

		d) Socialização	<p>um grupo... presença do modelo masculino e feminino, transmitidos, em princípio, pelo pai e pela mãe</p> <p>A família é o espaço onde, em primeira mão, se transmitem valores, não apenas através das palavras mas, sobretudo, através de gestos concretos.</p> <p>Grandes objetivos da educação familiar: garantir às crianças condições de bem-estar e despertar nelas a consciência da sua dignidade e da dignidade de todos os seres humanos.</p> <p>A criança vai-se abrindo aos outros, primeiro aos mais próximos e depois à sociedade em geral.</p> <p>Desenvolve o sentido crítico perante as injustiças sociais, preparando-se para... a construção de sociedades justas e autênticas.</p>
Condições de bem-estar familiar (125s)	<p>1. Dimensões da família</p> <p>2. Definição de família</p> <p>4. Funções da família</p> <p>5. Fundamento ético</p>	<p>e) Ético-religiosa</p> <p>c) Parentesco</p> <p>b) Reprodução</p> <p>a) Amor</p> <p>c) Participação</p> <p>f) Formação</p>	<p>Carta dos direitos da Família, do Pontifício Conselho para a Família (1983)</p> <p>A família está alicerçada sobre o matrimónio, essa união íntima e complementar do homem e da mulher (125).</p> <p>Transmissão da vida.</p> <p>A família constitui uma comunidade de amor e de solidariedade.</p> <p>... ajudam mutuamente para crescer em sabedoria humana...</p> <p>Insostituível para o ensino e transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais ao desenvolvimento e bem-estar dos seus próprios membros e da sociedade.</p>
Os valores na vida familiar (127s)	<p>1. Dimensões da família</p> <p>5. Fundamento ético</p>     <p>2. Definição de família</p>	<p>e) Ético-religiosa</p> <p>a) Amor</p> <p>b) Comunhão</p>   <p>c) Participação</p> <p>d) Dign. pessoal</p> <p>a) Amor</p> <p>e) Dom</p> <p>f) Formação</p> <p>c) Parentesco</p>	<p>Texto “As janelas douradas” da obra “O livro das virtudes II”, de William Bennett (127-128).</p> <p>A família é uma comunidade que tem por base a vivência do amor (129).</p> <p>... e o estabelecimento de laços de comunhão entre as pessoas.</p> <p>O casal forma uma comunidade nova, onde vivem em comunhão, no amor que os une.</p> <p>Quando amamos, fazemos a experiência da bondade, dispomo-nos a perdoar e a pedir perdão... na relação com os outros (reconciliação) (129)</p> <p>A experiência de comunhão e participação que deve caracterizar a vida quotidiana da família é o seu 1º e fundamental contributo à sociedade (130).</p> <p>Os pais amam os filhos de forma desinteressada e dedicam-se a cada um como se fosse único (129)</p> <p>...acolhimento dos outros tal como eles são, aprende a amá-los e a respeitá-los na sua diferença (129)</p> <p>O amor autêntico é desinteressado, deseja o bem do outro e procura a sua realização plena.</p> <p>As relações entre os membros da comunidade familiar são inspiradas e guiadas pela lei da “gratuidade” (130)</p> <p>Os filhos partilham do amor e dos valores que os pais transmitem e a família transforma-se na primeira escola de vida (129)</p> <p>Os casais cristãos realizam este amor no sacramento do matrimónio. Através do casamento, o homem e a mulher formam uma família.</p>
Tarefas familiares (132)	<p>1. Dimensões da família</p> <p>2. Definição de família</p>   <p>4. Funções da família</p>	<p>a) Sociológica</p> <p>b) Funcional</p>   <p>d) Socialização</p>	<p>A organização da vida diária da família implica inúmeras tarefas e responsabilidades... a realização das tarefas domésticas é muito morosa e complexa e depende da cooperação e participação de todos os elementos do agregado familiar (132).</p> <p>A entajuda facilita a vida de todos tornando-a mais suave e agradável (132).</p> <p>Também as crianças, os adolescentes e os jovens são chamados a partilhar alguns deveres para com os pais,</p>

		e) Económica	manifestando solidariedade para com eles (132) Tradicionalmente, os deveres domésticos eram atribuídos quase exclusivamente à mulher. Hoje... as mulheres tomaram consciência da sua dignidade e assumem, fora de casa, os mesmos papéis dos homens, as tarefas de casa têm de ser repartidas equitativamente pelos membros da comunidade familiar (132).
Lugar dos mais velhos (133s)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	c) Hist.-cultural d) Socialização	Os idosos são os grandes portadores da sabedoria, cultura e valores ... a contribuição dos avós na formação dos netos e o contacto das crianças com pessoas idosos é determinante e enriquecedor... para perpetuar a sua história, tradição e cultura (133)
	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica c) Humanização	Os idosos são muitas vezes ignorados, tornando-se mesmo um estorvo para as famílias, que os colocam num lar, afastando-os do convívio familiar. Outros, ainda, vivem a solidão nas suas próprias casas (134). ... vivem a solidão nas suas próprias casas (134).
	3. Tipos de estrut. familiares	e) Unipessoal	
	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Ético-religiosa c) Humanização	Mensagem do Papa João Paulo II. A vida do ser humano é um dom precioso que se deve amar e defender em todas as suas fases. (134) Poema "O futuro perfeito", de Vitorino Nemésio (136). Acolhimento amoroso (134).
	5. Fundamento ético	a) Amor	
Quando a família falha (137)	1. Dimensões da família 4. Funções da família	a) Sociológica d) Socialização	Quando a família não cumpre o seu papel... a sociedade civil e o Estado intervêm para garantir o seu bem-estar, os direitos e as condições de vida, às crianças e idosos... a institucionalização ou adoção...

Quadro 14 - Manual do 6º ano - UL 3 - "A família, comunidade de amor"

**8º ano – UL 1- "O amor humano" (Manual do aluno, 10 – 61)**

<b>Contexto</b>	<b>Unidade de Registo</b>		
<b>Títulos</b>	<b>Categoria</b>	<b>Títulos</b>	<b>Categoria</b>
O amor e as suas manifestações artísticas (12s)	1. Dimensão da família  5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa  a) Amor	Radicalidade com que Luís e Maria viveram o amor recíproco, o amor aos filhos, o amor aos outros e o amor a Deus (13). Radicalidade com que Luís e Maria viveram o amor recíproco, o amor aos filhos, o amor aos outros e o amor a Deus. Amor conjugal e serviço à vida (13).
A amizade e o namoro (23s)	1. Dimensão da família 3. Tipos de estrut. familiares	b) Biológica a) Nuclear-biol.	Relação amorosa entre um homem e uma mulher (19) ... sendo um amor particularmente fecundo, ... 14 filhos (19-20).
A sexualidade e a abertura à vida (28s)	1. Dimensões da família  5. Fundamento ético  4. Funções da família	d) Biológica  b) Comunhão  b) Comunhão  b) Reprodução	A atração dos sexos é um apelo que surge na interioridade de cada um. Entrega e generosidade que torna o ser humano um "ser com" (28). Construção do EU; abre-se à pessoa e ao mundo do TU numa relação interpessoal... alarga-se ao NÓS dentro de um clima de relações interpessoais de aceitação e de doação (29). Este aspeto da relação sexual (a sua abertura à vida) é essencial para a sobrevivência da humanidade. Sem fecundidade, acontecia a extinção da espécie. (29).
Vivência problemática da sexualidade			Não categorizável.
O amor: pilar da família (32s)	1. Dimensões da família 2. Definição de família	a) Sociológica a) Localização b) Funcional c) Parentesco	Partilhando a mesma casa, a mesma mesa (32).  Casal [aliança] e filhos [consanguinidade].

	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. familiares	a) Sociológica a) Nuclear- Biol.	Casamento ou matrimónio dá origem à família (32).
	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético	e) Ético Religiosa a) Amor	A comunidade familiar não pode possuir outro tipo de fundamento que não o Amor.
	1. Dimensões da família 3. Tipos de estrut. familiares  4. Funções da família  5. Fundamento ético  4. Funções da família  3. Tipos de estrut. familiares  5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa a) Nuclear-Biol.  c) Humanização  b) Socialização  f) Formação  d) Socialização  b) Extensa  b) Comunhão	Rito do matrimónio (34). “Um homem e uma mulher, unidos em matrimónio, formam com os seus filhos uma família” (CCE 2201) (35). Falar em família é pensar em companhia, ajuda, apoio, felicidade, estabilidade afetiva (35). É no seio da família que as pessoas aprendem os primeiros passos em direção à felicidade e à realização pessoal. Comunidade onde se aprendem e desenvolvem os valores. A vida da família é iniciação à vida em comunidade, é a primeira escola de sociabilidade. A vida da família é iniciação à vida em comunidade, é a primeira escola de sociabilidade. Deveres da família: a) pais: educar os filhos nos valores fundamentais da vida humana; b) filhos: colaborar na vida familiar e no desempenho das suas responsabilidades, respeitar aqueles que lhe deram a vida, amor e dedicação (36) Um lugar especial aos idosos: velhice (inutilidade e abandono; marginalização e rejeição é intolerável). Presença, solidariedade cria clima de intercâmbio recíproco e de comunicação entre várias idades...
O planeamento familiar (37s)	1. Dimensões da família	d) Biológica	Planeamento familiar. Métodos de regulação da natalidade: naturais e artificiais (37-40).
	1. Dimensões da família 2. Definição de família	a) Sociológica b) Funcional	“Família é uma comunidade onde se desenvolvem e vivem os valores que possibilita a realização, o bem-estar e a felicidade dos membros que a constituem” (43).
A fecundidade e a adoção (44s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético  3. Tipos de estrut. familiares  4. Funções da família  5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa b) Comunhão a) Amor  e) Dom  a) Nuclear-Biol.  b) Reprodução  c) Participação  e) Dom a) Amor	“A vida em casal é uma comunhão...” (44). O amor tem esta capacidade inovadora: dar e renovar a vida (45). Amar é, pois, um ato permanente de doação responsável. Amar significa entrega total ao outro, que se prolonga no tempo e se alimenta com pequenos gestos diários (45). Os dois amam-se... comunidade de diferentes... milagre eterno: um filho. Nesta cumplicidade de corações... acontece o milagre eterno: um filho. Os gestos da fecundidade: os filhos que nascem, as noites que ficam por dormir, o carinho do colo e do abraço, o esforço e o trabalho diário... A adoção é uma prova de amor autêntico (47).
O amor e família da Bíblia (49s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético  2. Definição de família 5. Fundamento ético	e) Ético-religiosa b) Amor  e) Dom  a) Amor  b) Funcional d) Dign. Pessoal a) Amor	“... um casal é fértil muito para além da capacidade biológica de gerar filhos” (47). A adoção por casais “é a prova de um amor autêntico”. A Bíblia... exalta o dom mútuo e completo de um ao outro (49). O marido ama a mulher, porque ela constitui com ele uma unidade vital. Na diversidade de funções é afirmada a igual dignidade dos esposos.  O amor vivido na relação matrimonial e como a metáfora do amor de Deus para com a humanidade. A Bíblia apresenta Deus como criador... mas também como marido que ama incondicionalmente a humanidade como esposa (50).

	4. Funções da família  3. Tipos de estrut. familiares	b) Comunhão  b) Reprodução  f) Sentido  b) Extensa	A sexualidade e a genitalidade... são “[...] uma força de vida que é simultaneamente conforto, bem-estar pessoal, e dom para o outro na comunhão amorosa, total e recíproca aberta à vida sempre nova”. Através dos filhos é garantia a descendência e a história não só da família, mas também do povo (52). Ter muitos filhos, para além de uma bênção divina, é garantia de memória e <b>transmissão de uma identidade coletiva</b> , bem como de <b>felicidade individual</b> [negrito é nosso]. Mãe de Jesus, os irmãos e as irmãs [irmão em hebraico significa “parentes próximos como primos”] (55).
Desafios para uma vivência responsável do amor (57s)	1. Dimensões da família 5. Fundamento ético 4. Funções da família	e) Ético-religiosa a) Amor d) Socialização	Vivência responsável do amor: a fidelidade a nós mesmos e aos outros (57), como critério de um projeto de vida autêntico (58). Viver o amor é personificar os valores humanos: respeito, justiça, paz, confiança, ternura... fraternidade universal, perdão, reconciliação, comunhão (60).

Quadro 15 - Manual do 8º ano - UL 1 - “O amor humano”

### 1.2.1- Análise sinótica dos manuais

Efetuada o levantamento da informação que consta nos manuais escolares do aluno de EMRC, nas UL relativas à família, no EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, a saber: UL 4- “Crescer em Família” (1º ano de escolaridade) (Quadro 11), UL 2- “A mãe de Jesus” (2º ano de escolaridade) (Quadro 12), UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (3º ano de escolaridade) (Quadro 13), UL 3- “A família, comunidade de amor” (6º ano de escolaridade) (Quadro 14) e UL 1- “O amor humano” (8º ano de escolaridade) (Quadro 15), tendo como referencial as categorias e subcategorias definidas no Quadro 5 - Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados, no ponto 2.2- Modelo da recolha de dados, do capítulo III – Metodologia (pp. 68-69), segue-se um registo de cariz quantitativo, a fim de aferir o espaço dedicado por cada uma das categorias e subcategorias de descrição dos dados recolhidos nos manuais escolares do aluno, nas UL selecionadas para o efeito (Tabela 3).

Categorização	Subcategorização	1º ano UL 4	2º ano UL 2	3º ano UL 2	6ºano UL 3	8º ano UL 1	Total
<b>1- Dimensões da família</b>	a) Sociológica	6		2	7	4	<b>19</b>
	b) Psicológica	2	1			2	<b>5</b>
	c) Histórico-cultural		1		7		<b>8</b>
	d) Biológica	2	1				<b>3</b>
	e) Ético-religiosa	6	13	15	9	6	<b>49</b>
<b>2- Definição</b>	a) Localização	1		1	3	1	<b>6</b>

<b>Categorização</b>	<b>Subcategorização</b>	<b>1º ano UL 4</b>	<b>2º ano UL 2</b>	<b>3º ano UL 2</b>	<b>6ºano UL 3</b>	<b>8º ano UL 1</b>	<b>Total</b>
<b>da família</b>	b) Funcional	3		2	7	3	<b>15</b>
	c) Parentesco	1		5	9	1	<b>16</b>
<b>3- Tipos de estruturas familiares</b>	a) Nuclear-biológica	2			4	4	<b>10</b>
	b) Extensa	3	1		5	2	<b>11</b>
	c) Monoparental						
	d) Recompоста						
	e) Unipessoal	1			1		<b>2</b>
<b>4- Funções da família</b>	a) Sexual						
	b) Reprodução		1		2	3	<b>6</b>
	c) Humanização	1	1	1	5	1	<b>9</b>
	d) Socialização...	6	2	9	7	3	<b>27</b>
	e) Económica		1	3	2		<b>6</b>
	f) Sentido...	1		1	4	1	<b>7</b>
<b>5- Fundamentos éticos da família</b>	a) Amor	2	11	10	5	8	<b>35</b>
	b) Comunhão	1			1	5	<b>7</b>
	c) Participação	3	1	1	2	1	<b>8</b>
	d) Dignidade pessoal	1			1	1	<b>3</b>
	e) Dom	1	1		1	3	<b>6</b>
	f) Formação				3	1	<b>4</b>
	g) Ser e serviço				1		<b>1</b>

Tabela 3 - Unidade de frequência dos manuais: síntese

### **1.3- A família nas planificações (trimestrais)**

Optamos por não analisar as competências e conteúdos neste ponto, uma vez que estes já foram contemplados na análise realizada nos dois pontos anteriores relativamente aos programas e manuais. Esperar-se-ia um enquadramento das estratégias e dos textos trabalhados previstos nas planificações diárias que, como mencionado, não foram disponibilizadas. Limitar-nos-emos, por isso, a descrever a informação disponibilizada considerada relevante ou significativamente relevante que consta nas planificações trimestrais de EMRC, nas UL relativas à família, no EB, do 1º, 2º e 3º ciclos, a saber: UL 4- “Crescer em Família” (1º ano de escolaridade) (Quadro 16), UL 2- “A mãe de Jesus” (2º ano de escolaridade) (Quadro 17), UL 2- “O pai adotivo de Jesus” (3º ano de escolaridade) (Quadro 18), UL 3- “A família, comunidade de amor” (6º ano de escolaridade) (Quadro 19) e UL 1- “O amor humano” (8º ano de escolaridade) (Quadro 20), tendo em conta os

seguintes aspetos: UL prevista na planificação, peso na gestão do programa de EMRC e conteúdos programáticos previstos/não previstos.

**1º ano – UL 4- “Crescer em família”<sup>66</sup> 1º ano – UL 4- “Crescer em família”<sup>67</sup>**

UL prevista na planificação	Peso na gestão do programa	Conteúdos programáticos previstos	Conteúdos programáticos não previstos
Sim	Planificadas 5 das 5 UL do programa (100%);  Previstas 6/7 aulas para a UL de um total anual entre 30 e 34 aulas (20%).	Os membros da família: árvore genealógica.	O que é a autoridade dos pais.
		A relação afetiva, a atenção aos outros e a solicitude.	O respeito que devemos ter para com os pais.
		Funções de cada membro e a sua participação na vida familiar: as tarefas que cada criança pode desempenhar na sua família.	O professor faz as vezes dos pais: educa e ensina a viver integrado na sociedade.
		A Família no Antigo Testamento.	Ser bom aluno e seguir as indicações do professor
		A Família de Nazaré e os seus valores: o amor e a obediência.	As tarefas que cada criança pode desempenhar na sua família.
		Ajudar a minha família: ser bom filho e cumpridor das obrigações; relacionar-se bem com os irmãos e os outros elementos da família.	

Quadro 16 - Planificação do 1º ano - UL 4- “Crescer em família”

**2º ano – UL 2- “A mãe de Jesus”**

UL prevista na planificação	Peso na gestão do programa	Conteúdos programáticos previstos	Conteúdos programáticos não previstos
Sim	Planificadas 5 das 5 UL do programa (100%).  Previstas 4/5 aulas para a UL de um total anual entre 30 e 35 aulas (13,3%).	A identidade de Maria*: - uma jovem de origem humilde de Nazaré da Galileia;	Deus amava Maria e escolheu-a para ser a mãe de Jesus.
		- A tradição sobre os seus pais: Joaquim e Ana;	Tal como pediu a Maria, Deus pede-nos algumas coisas.
		- José, o seu marido.	
		A escolha de Deus e a resposta de Maria (relato da anunciação: Lc 1, 26s).	
		A vida de Maria como modelo para os cristãos: o amor ao próximo, a justiça, a solidariedade*.	

Quadro 17 - Planificação do 2º ano - UL 2- “A mãe de Jesus”

**3º ano – UL 2- “O pai adotivo de Jesus”**

UL prevista na planificação	Peso na gestão do programa	Conteúdos programáticos previstos	Conteúdos programáticos não previstos
Sim	Planificadas 5 das 5 UL do programa (100%).  Previstas	Identificação de José / árvore genealógica de Jesus*: Quem era José? Onde vivia?	José e a conceção divina de Jesus: Mt 18-25.
		Nazaré da Galileia.	O que posso fazer pelos que não têm uma família e vivem na rua ou em instituições de acolhimento?

<sup>66</sup> Todas as planificações (trimestrais) não respeitam os conteúdos programáticos na sua formulação original, mas mantêm o sentido do mesmo.

<sup>67</sup> Todas as planificações (trimestrais) não respeitam os conteúdos programáticos na sua formulação original, mas mantêm o sentido do mesmo.

4/5 aulas para a UL de um total anual entre 30 e 35 aulas (13,3%).	José na Bíblia*: José aceitou a vontade de Deus: ser pai adotivo de Jesus, amando-o e ensinando-lhe tudo o que precisava para se relacionar com Deus (ensinar-lhe a fé judaica através das Escrituras Sagradas) e para ser um bom cidadão (ensinar um ofício, ensinar a relacionar-se com os outros...)	O que posso fazer pelos que não têm uma família e vivem na rua ou em instituições de acolhimento?
	A importância da família*: A família como espaço de ternura e amor, para além dos laços de consanguinidade.	
	O significado da expressão «ser pai e mãe adotivos».	
	Razões da existência de pais e mães adotivos.	
	As instituições que acolhem crianças sem família ou com família sem condições para cuidarem deles.	

Quadro 18 - Planificação do 3º ano - UL 2- "O pai adotivo de Jesus"

**6º ano – UL 3- "A família, comunidade de amor"**

UL prevista na planificação	Peso na gestão do programa	Conteúdos programáticos previstos	Conteúdos programáticos não previstos
Sim	Planificadas 5 das 5 UL do programa (100%).  Previstas 6/7 aulas para a UL de um total anual entre 30 e 35 aulas (21,4%).	A Família e a sua necessidade*.	A família de Nazaré: estrutura e modelo
		O papel de cada um na família <b>(Educação para a Sexualidade)*.</b>	Tipologias de famílias: família alargada/nuclear; família tradicional/monoparental; consanguinidade/adoção; casais com/sem filhos; crianças educadas pelos avós ou por outros membros familiares...
		Condições de vida favoráveis à família. <b>(Educação para a Sexualidade).</b>	Funções dos membros adultos da família: função socializadora e educativa, afetividade, dotação das condições materiais em ordem ao bem-estar, autoridade e orientação...
		Os valores da Família de Nazaré*.	Valores para a vivência da vida familiar: - Ef 4, 25.29.31-32; 5,1s: viver os valores da verdade, da bondade, do perdão... ...
		O amor familiar: respeito e colaboração <b>(Educação para a Sexualidade)*.</b>	Função humanizadora da família: - Origem da vida humana e espaço onde se educa e cresce no amor - Crescimento pessoal, através do afeto, da presença do modelo masculino/feminino, de um clima de confiança, de intimidade, de respeito e liberdade -Força socializadora, através da vivência baseada num sistema de relações sociais fundadas em valores, da força que retira a pessoa do anonimato, mantendo-a consciente da sua dignidade, da proposta de um projeto de vida crítico perante as injustiças sociais...
			O lugar dos mais velhos no ambiente familiar
			Enumeração das tarefas familiares: preparar as refeições, tratar da loiça, cuidar da roupa, limpar a casa, fazer as compras, tratar de contas, reparações, manutenção do carro, jardinagem, brincar com as crianças, alimentar as crianças, acompanhar as crianças à escola, levar as crianças ao

		médico, ajudar os filhos nas tarefas escolares, cuidar dos idosos ou doentes...
		Participação e corresponsabilidade em algumas tarefas familiares...
		Quando a família não cumpre o seu dever: intervenção do Estado e da sociedade civil na construção de condições favoráveis ao crescimento das crianças (defesa dos direitos das crianças). Essa intervenção deve ser provisória e orientar para a sua integração num ambiente familiar propício ao desenvolvimento da sua autonomia e bem-estar humano.

Quadro 19 - Planificação do 6º ano - UL 3 - “A família, comunidade de amor”

**8º ano – UL 1- “O amor humano”**

<b>UL prevista na planificação</b>	<b>Peso na gestão do programa</b>	<b>Conteúdos programáticos previstos</b>	<b>Conteúdos programáticos não previstos</b>
Sim	Planificadas 4 das 4 UL do programa (100%).  Previstas 6/7 aulas para a UL de um total anual entre 30 e 35 aulas (20%).	Amor e fecundidade humana. <b>(Educação para a sexualidade)</b>	A fecundidade como bênção de Deus e os filhos como dádivas de Deus;
		Planeamento familiar. <b>(Educação para a Sexualidade)</b>	Jesus veio fundar uma família universal baseada na aceitação da vontade de Deus que se expressa no amor.
		A perspetiva ética da Igreja. <b>(Educação para a Sexualidade)</b> O amor bíblico. <b>(Educação para a Sexualidade)</b>	
		A responsabilidade como valor fundamental na vivência do amor humano. <b>(Educação para a Sexualidade)</b>	

Quadro 20 - Planificação do 8º ano - UL 1- “O amor humano”

**2- Análise dos dados**

O olhar sobre os dados que acabamos de sistematizar potencia informação substantiva sobre o nosso objeto de estudo. Propomo-nos, assim, orientar uma análise sobre a informação recolhida através da categorização documental e dos quadros sinóticos associados, quer do programa, quer dos manuais nos vários níveis de ensino.

Numa primeira fase propomo-nos uma análise primária de caráter generalista sobre a informação empírica recolhida que, mesmo não sendo explícita do nosso objeto de estudo potencia um olhar mais integrador sobre a problemática associada. Num segundo momento, daremos um enfoque privilegiado à informação que sustenta o presente estudo. Será a primeira resposta ao problema da nossa investigação.

## **2.1- Análise generalista e global**

Sem ignorarmos que o programa e os manuais foram arquitetados para atender uma linha coerente e sequencial entre os anos de cada ciclo, entre diferentes ciclos e entre os EB e ES (este último está excluído do nosso objeto de estudo), e no seu todo devem ser vistos e analisados<sup>68</sup> (*Programa de EMRC, 2007*), embora correndo o risco, não prescindimos desta análise mais fragmentada e parcelar no âmbito da nossa investigação, porque nos permite uma melhor descrição, análise e visão da problemática. A esta nota acrescentamos uma outra que tem a ver com o lugar e papel insubstituível do professor na humanização dos programas e dos manuais, tendo em conta as decisões que toma ao nível da planificação.

Sem deixar de reconhecer o trabalho louvável de revisão e de atualização realizado pelos autores da edição atual e que, em geral e a todos os níveis (informação textual e iconográfica), muito se fez relativamente às edições anteriores, parafraseando uma crítica à edição anterior por Gomes (1995): “[...] os programas têm [ainda] uma componente demasiado doutrinal e acentuadamente catequética, não integrando suficientemente os saberes de outras áreas disciplinares em ordem ao diálogo da fé e da cultura” (390). Desta crítica feita por Gomes apenas acrescentamos o advérbio “ainda” e excluíamos os advérbios “demasiado” e “acentuadamente” porque, no nosso entender, não se ajustam à atual edição, pelo que dissemos no início deste parágrafo.

No que se refere à componente doutrinal referimo-nos aos programas e a uma abundante referência a textos bíblicos, particularmente presentes nas UL dos 2º e 3º anos de escolaridade, do 1º ciclo, do EB<sup>69</sup>.

Quanto ao acento catequético e para exemplificar, basta ler os títulos destas duas UL, no manual do aluno, a saber: no 2º ano, na UL 2- *“A mãe de Jesus. Maria – uma mãe muito especial!”* e, no 3º ano, na UL 2- *“O pai adotivo de Jesus. São José: modelo e protetor de todos os pais”*, o título e subtítulo, a notar muita “afinidade com a temática dos catecismos” (*Ibidem*). Este ponto é agravado ainda por referências a textos e imagens eminentemente celebrativas dos manuais escolares do aluno, tais como “Oração pela família”, no 1º ano, na UL 4- “Crescer em família” (A

---

<sup>68</sup> De acordo com a teoria *gestáltica*, o conceito de “supersoma” refere-se à ideia de que não se pode ter conhecimento do “todo” por meio de suas partes, pois o todo é maior que a soma de suas partes (Lück, s/d).

<sup>69</sup> Gomes (1995) até aponta boas intenções para a situação: “[...] creio dever-se ao desejo louvável de credibilizar a disciplina e proporcionar aos alunos a «síntese orgânica» do pensamento cristão. Só que a componente doutrinal, programada desta forma, não se ajusta, infelizmente, ao nível cultural/religioso dos alunos e relega para segundo plano as suas questões vitais, quando estas deveriam ocupar o primeiro lugar” (390). Para o ERE, mais importante que as exigências da Teologia, da Catequese e da Pastoral, são os interesses, as necessidades e as expectativas dos discentes.

*Pérola*: 88) e a “Avé Maria”, no 2º ano, na UL 2- “A mãe de Jesus” (*O Tesouro*: 62) que não acrescentam informação adicional e “desvirtuam” a essência do enquadramento da disciplina no ensino.

Pela positiva, registamos um «revitalizar» do «parente pobre» do ERE: a EMRC, no 1º ciclo<sup>70</sup>, em que “[...] o professor raramente a incluiu nas suas planificações semanais e muitas vezes [...] omite-a, pura e simplesmente” (Gomes, 2007, 392)

As UL dos manuais do 1º ciclo têm uma proporção maior de imagem iconográfica relativamente à textual, particularmente a da UL 4- “*Crescer em família*”, do 1º ano de escolaridade, atendendo assim ao grau de desenvolvimento intelectual dos discentes (*Programa de EMRC*, 2007), sendo que a UL 1- “*O amor humano*”, do 8º Ano de escolaridade, é a UL, cujo conteúdo textual é mais prevalecente sobre o iconográfico.

Registamos, finalmente, também pela positiva, o facto de em todo o programa e manuais não ser assumido qualquer posicionamento condenatório relativamente a práticas ou manifestações da família em “desconformidade doutrinal”. Contudo, ser-nos-á possível uma abordagem a este nível se considerarmos as omissões relativas a algumas temáticas e experiências evidenciadas.

## **2.2- Análise específica e detalhada nos programas e manuais**

### **2.2.1- Dimensões da família**

A família, ao longo dos vários níveis de ensino, é apresentada numa dimensão privilegiadamente ético-religiosa apoiada num olhar sociológico, conforme é constatável nos gráficos 1 e 2 que nos sintetizam, em percentagem, as unidades de frequência no programa e nos manuais das dimensões da família categorizadas no nosso quadro de análise. Do total dos 29 (vinte e nove) elementos identificados no programa e dos 84 (oitenta e quatro) elementos identificados nos manuais categorizados no âmbito das cinco dimensões consideradas, 34 % e 58% respetivamente foram enquadradas na dimensão ético-religiosa.

Apesar de tudo, na análise do programa, verifica-se um equilíbrio entre as dimensões sociológica (31%), histórico-cultural (24%) e ético-religiosa (34%) sem correspondência proporcional nas dimensões identificadas nos manuais.

Um olhar atento não poderá deixar de estranhar a fragilidade nas referências à dimensão biológica da família. Acresce, sobretudo, o facto de esta dimensão ser ignorada no programa até ao 6º ano de escolaridade, apesar de valorizada de forma equilibrada no 8º ano, esta dimensão ser

---

<sup>70</sup> Bem patente no número de alunos inscritos em EMRC, no 1º ciclo, no Agrupamento de Escolas, objeto da nossa investigação (Tabela 1 - Percentagem de alunos matriculados em EMRC no EB).

ignorada neste ano de escolaridade pelo manual. Contraditoriamente, nos manuais, a dimensão biológica só é considerada no 1º e 2º anos de escolaridade.

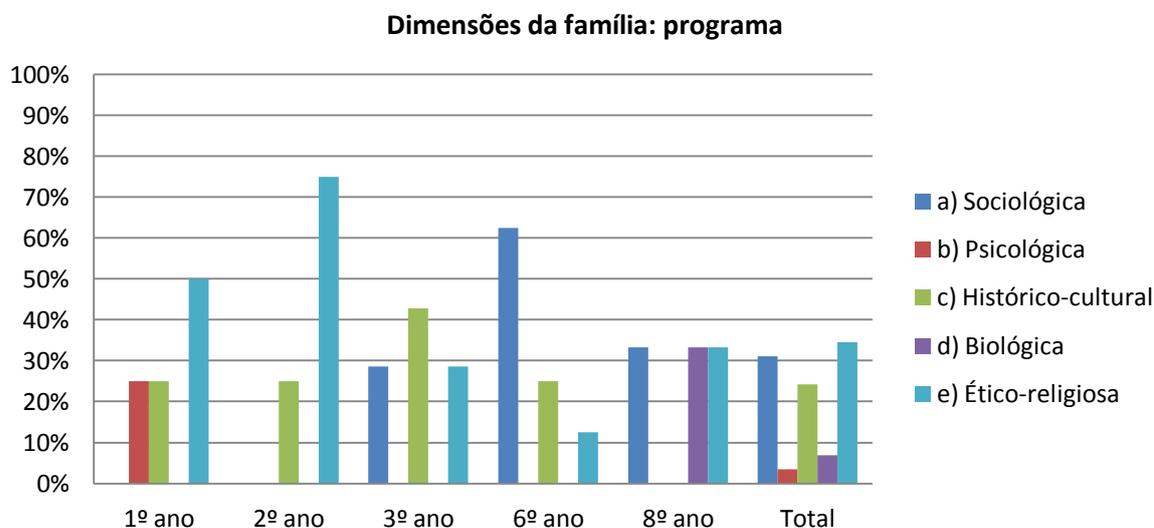


Gráfico 1 - Dimensões da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total

Ao nível dos manuais não é identificável uma articulação congruente entre os vários anos de escolaridade, contudo, numa análise do programa é possível estabelecer uma linha de continuidade das dimensões enquadradas no nosso referencial teórico, sendo evidente um crescendo entre a dimensão psicológica associada ao 1º ano e a biológica introduzida no programa do 8º ano de escolaridade e o acentuar da dimensão sociológica a partir do 3º ano e, sobretudo, no 6º ano, em detrimento da dimensão ético-religiosa que prevalece nos dois primeiros anos de escolaridade. Paralelamente, verifica-se uma linha congruente e cíclica da dimensão histórico-cultural que permanece estável entre as várias UL estudadas (*Programa de EMRC, 2007*).

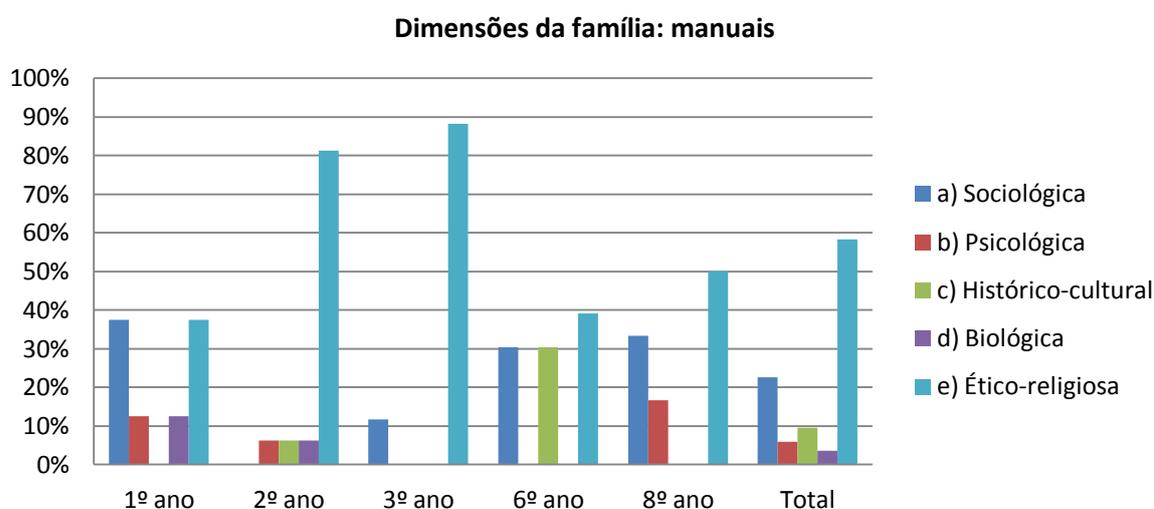


Gráfico 2 - Dimensões da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total.

Em conformidade com a literatura especializada consultada neste estudo, constatamos que é privilegiada uma análise da família do ponto de vista ético-religioso, na perspectiva da vivência de princípios, valores, ideais e normas enquadradas na interpretação cristã da família, conforme o segundo subcapítulo – Fundamento ético da família, do capítulo I-.

O evidenciar desta perspectiva ou dimensão também não nos causa surpresa, tendo em conta a natureza e identidade da disciplina de EMRC (capítulo II-, 1- A legitimidade do Ensino Religioso Escola; 2- A Natureza Curricular e a identidade da EMRC, particularmente, 2.1- A disciplina de EMRC: natureza e estatuto), mas sobretudo a sua especificidade de educar numa perspectiva ou contexto moral e religioso, assumido no *Programa de EMRC* (2007: 21; Gomes, 1997; *Idem*, 1995). Por outro lado, este registo vai ao encontro da análise teórica que fizemos no subcapítulo 2- Fundamentos éticos da família, do capítulo I- A família: natureza, identidade e missão. Aí, e na linha de Vidal (1995; 1986; Barros de Oliveira, 2002; Leandro, 2001), vimos que a razão de ser da família se situa na sua global função humanizadora que se materializa numa dupla vertente: a família «constrói» pessoas (personalização) para as integrar na sociedade, à qual pertencem (socialização), concretizando-se, assim, o valor positivo da família; a missão intemporal da família como projeto de vida resume-se na vivência do dom, da gratuidade, ou seja, em agir sem esperar nada em troca face ao individualismo, desumanismo e anonimato das relações atuais; esta missão foi sintetizada em dois pontos: 1) a família, como lugar privilegiado de comunhão e de participação, animada pelo amor e 2) a família, escola de humanismo e de sociabilidade. Eis o «mínimo ético» de que alguns especialistas desta área e nesta perspectiva, como Vidal (1995; *Idem*, 1986; Wojtyła, 2000; Hortelano, 1990; Martín, 1985; Sarmiento, 1984; Maison, 1979), advogam.

### **2.2.2- Definição de família**

Ao nível do programa o conceito/definição de família (Gráfico 3) explicitado enquadra-se no conceito de família funcional, enquanto comunidade de partilha de atividades, elementos e modos de vida, sendo totalmente ignorado o conceito de família como localização (comunidade que partilha o mesmo espaço habitacional) e, só considerado no 1º ano de escolaridade, o conceito de família como parentesco (rede de laços que integram a consanguinidade e a aliança) (Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002; Bawin-Legros, 1988; Laslett, 1972; Lévi Strauss, 1976).

Ainda no que respeita ao programa é também perceptível e louvável a pretensão do não comprometimento do programa com uma definição, face à complexidade, ambiguidade e polissemia do termo e conceito de família, em linha com Leandro (2001). Para validar este pressuposto de análise, tenhamos em consideração o facto de só serem identificadas cinco

referências ao conceito de família em todo o programa de EMRC, do EB, não sendo verificável qualquer referência no 8º ano de escolaridade.

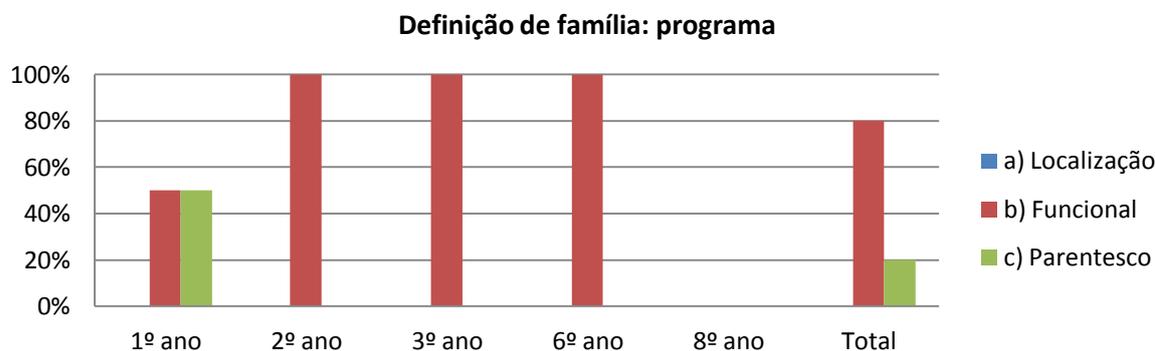


Gráfico 3 - Definição de família nos programas: referências em percentagem, por ano e total.

Um olhar sobre os manuais (Gráfico 4) potencia uma leitura distinta da categoria considerada, desde logo pelo número de referências (37), pela diversidade de conceitos/definições de família invocados (todas as definições previstas) e pela sequencialidade entre os diversos anos de escolaridade, à exceção do 2º ano, onde está ausente. Neste corpo documental, conforme verificável no gráfico e, apesar de nas UL do 1º e do 8º ano prevalecer uma aproximação da família ao conceito funcional é contrariado pelo domínio do conceito de parentesco patente nas UL do 3º e do 6º anos de escolaridade.

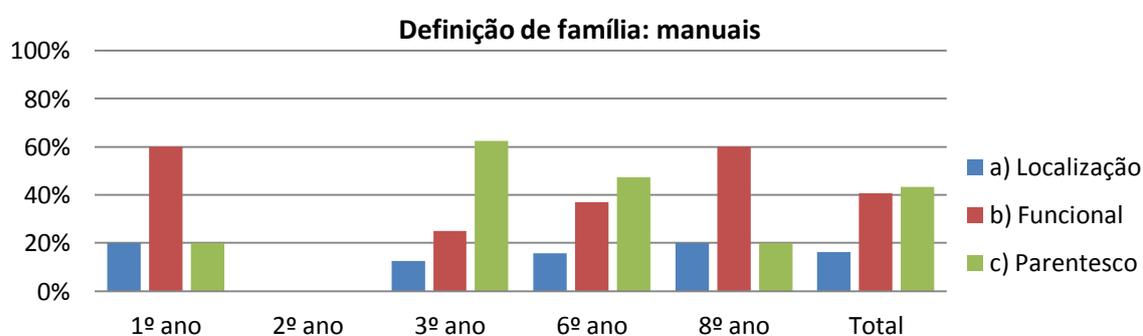


Gráfico 4 - Definição de família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total.

Resulta do anterior considerando um forte equilíbrio na definição de família como comunidade que partilha uma rede de laços marcados pela consanguinidade e pelo parentesco (Parentesco) e comunidade que partilha atividades, elementos e modos de vida (Funcional).

Se ao nível da análise do programa não é patente qualquer explicitação sobre a definição de família, ao nível da análise dos manuais, e se nos detivermos no gráfico 4, sobretudo no 3º, 6º e 8º anos, verificamos uma articulação concetual expressa num crescendo da definição da família funcional e no correspondente desvanecimento da família como parentesco. Seja como for, em

termos globais é de destacar a interligação entre os elementos que caracterizam a família funcional e a família parentesco.

### 2.2.3- Tipos de estruturas familiares

Talvez neste ponto subsistam algumas expectativas, sobretudo se considerarmos a diversidade de estruturas (Leandro, 2001; *Idem*, 1995; *Idem*, 1994; Barros de Oliveira, 2002; Gameiro, 1998) coexistentes no cenário concreto de uma sala de aulas e de uma escola. Os resultados observados apoiam-nos num olhar compreensivo sobre as opções tomadas neste domínio expressas nos programas (Gráfico 5) e nos manuais (Gráfico 6).

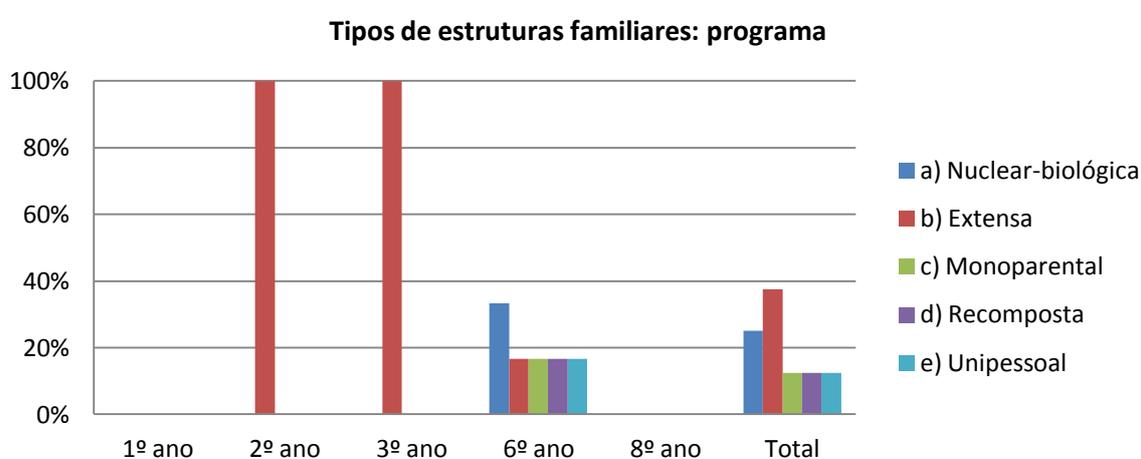


Gráfico 5 - Tipos de estruturas familiares nos programas: referências em percentagem, por ano e total.

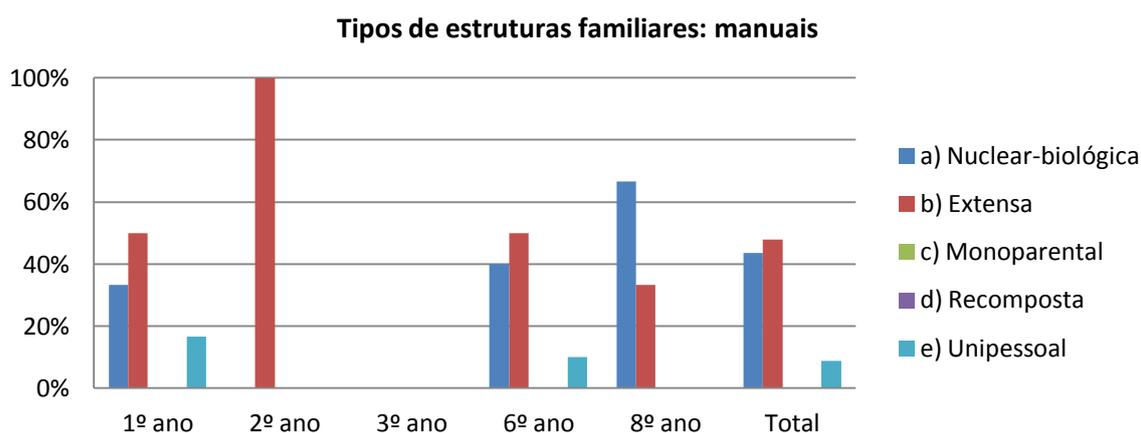


Gráfico 6 - Tipos de estruturas familiares nos manuais: referências em percentagem, por ano e total.

Dado o caráter evasivo e consensual em torno da estrutura familiar extensa, justifica-se que esta seja a única tipologia prevista em todo o primeiro ciclo e no 8º ano de escolaridade.

Numa tentativa de conciliar o diálogo fé-razão (*Programa de EMRC*, 2007; Gomes, 1997; *Idem*, 1995; Veiga, 1988) são considerados, aqui, indicadores que induzem a uma fuga ao problema, a um esconder de uma realidade apoiada em questões da doutrina católica. Estamos, de facto, diante de referências isoladas e vagas que poderão ser contrariados num olhar sobre as estruturas familiares veiculadas nos manuais. As 6 (seis) referências identificadas na UL do 1º ano e as 6 (seis) referências no 8º ano refletem uma abertura ao contexto real dos alunos, no respeito pela situação específica de cada um, sobretudo à estrutura nuclear-biológica, extensa e unipessoal. Persistem ocultas, contudo, inclusões de famílias monoparentais e recompostas (Leandro, 2001; *Idem*, 1995; *Idem*, 1994; Gameiro, 1998).

O gráfico 5 espelha, estranhamente, uma concentração da problemática na UL do 6º Ano de escolaridade. De facto, esta é UL mais completa sobre a família. Todos os tipos de estruturas familiares estão abrangidos de forma equilibrada, no respeito por todos, apesar de não serem acompanhadas no manual escolar do aluno (que continua a não referir as famílias monoparentais e recompostas).

Para além da (des)conformidade já invocada, não é perceptível uma articulação vertical nem horizontal nos programas e nos manuais. É assumido, portanto, uma opção com anuência doutrinal, da defesa da família nuclear-biológica (constituída por pai, mãe e filhos menores) e da família extensa (constituída por duas ou mais gerações – pais, filhos solteiros e/ou casados, netos, tios e sobrinhos. Se, em abstrato, nestas duas tipologias podem ser reunidas e absorvidas as tipologias ocultadas, nomeadamente as famílias monoparentais e recompostas, se considerarmos o posicionamento clássico da doutrina cristã católica, não deixa de ser sintomático e intencional a sua não explicitação. A família unipessoal é protegida nas situações de viuvez e pessoas solteiras que podem ser absorvidas pela família extensa.

#### **2.2.4- Funções da família**

De entre todas as funções da família (Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002) consideradas nos programas (Gráfico 7) e nos manuais (Gráfico 8), a função socializadora da família sobressai de entre todas as outras consideradas, quer ao nível do programa, quer ao nível dos manuais escolares do aluno. Considerado o programa, no 1º ciclo chega a ser excessivamente redutora a exclusividade desta função da família. De facto, as seis referências relativas a esta categoria relativas a este nível de ensino explicitam somente a função socializadora.

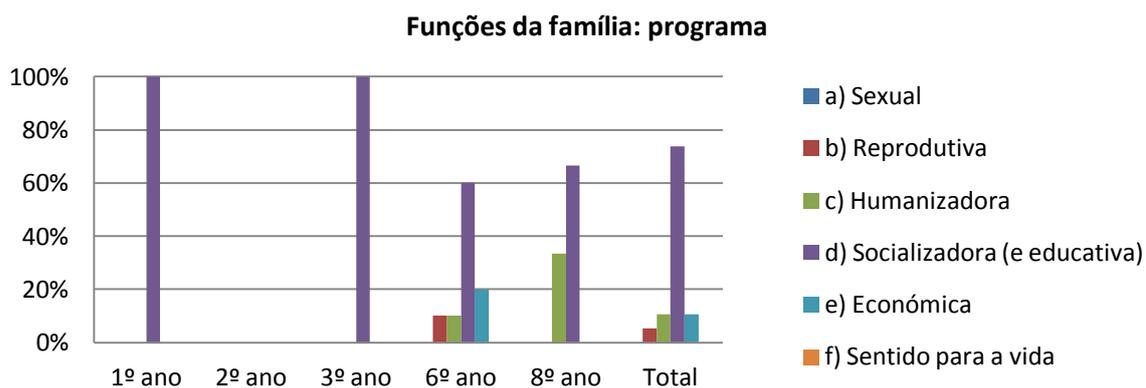


Gráfico 7 - Funções da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total.

Não deixará, ainda, de ser estranha a total ausência da função sexual da família, quer no programa, quer nos manuais escolares do aluno. Trata-se da única categoria totalmente omissa, o que nos leva a compreender a recomendação de Vidal (1995), no subcaptítulo 2- Fundamento ético da família, do capítulo I-, aquando da resposta ética ou axiológica aos desafios da atualidade relativamente à família, que passa pela refundação do valor e da compreensão da sexualidade humana, visto que persiste uma visão agostiniana que toma a sexualidade humana como algo negativo, mau e pecaminoso e vê a família com um certo pessimismo antropológico, enfatizando a abstinência sexual e a união sexual e procriativa (*passim*. 161-162).

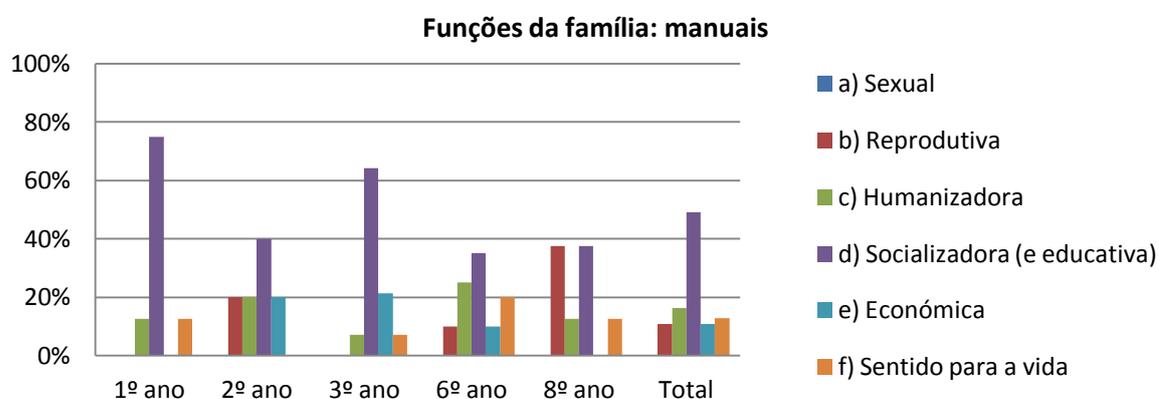


Gráfico 8 - Funções da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total.

Considerando os programas e os manuais, reconhecemos facilmente o caráter mais completo e estruturado dos manuais, uma vez que, de forma progressiva e dinâmica integram as várias funções que a literatura reconhece à família. Aqui, mesmo sem deixar de destacar que a sua função privilegiada é a socializadora/educativa que se caracteriza pela vivência e prática dos valores universais, como o respeito, o diálogo e a justiça, a construção de canais de relação interpessoal e o exercício da autoridade e da hierarquia entre as pessoas, os manuais escolares do aluno enfatizam também significativamente as funções reprodutora, humanizadora, económica e de sentido

(Leandro, 2001; Barros de Oliveira, 2002; Sarmiento, 1984; Hoz, 1980). Excluída, como já referimos, ficou a função sexual.

Se já observámos as limitações da articulação entre o programa e o manual no mesmo ano de escolaridade, é também evidente a falta de articulação vertical, contrariando as orientações e diretrizes do próprio *Programa de EMRC* (2007). Contudo, identificamos aqui elementos que nos permitem reconhecer uma notável articulação vertical nos manuais que, partindo das experiências mais objetivas dos alunos ao nível do reconhecimento da função socializadora no 1º ano de escolaridade vai integrando gradualmente as restantes funções consideradas.

Não poderemos de deixar de fazer uma referência ao programa e manual na UL do 6º ano. Trata-se, também a este nível, a UL melhor concebida, estruturada e fundamentada, uma vez que integra de forma harmoniosa e equilibrada os vários elementos reconhecidos na literatura.

### **2.2.5- Fundamento ético da família**

As subcategorias do fundamento ético da família inscritas nos programas (Gráfico 9) são paradoxalmente distintas das desenvolvidas nos manuais (Gráfico 10).

Apontaremos, de seguida, alguns indicadores com base na análise dos gráficos 9 e 10:

i) No programa da UL do 1º ano o acento recai sobre a *comunhão* e a *participação*; no manual dispersa-se por todas as subcategorias, sendo as principais o *amor* e a *participação*;

ii) No programa da UL do 2º ano são destacadas as subcategorias *dignidade pessoal* e *dom*; no manual é destacada a subcategoria *amor* secundada pela *participação* e pelo *dom*.

iii) No programa da UL do 3º ano são elevadas as subcategorias do *dom* e da *formação*; no manual é destacada a subcategoria *amor* e referida, pontualmente, a *participação*;

iv) No programa da UL do 6º ano são consideradas todas as subcategorias, diferenciando-se positivamente a subcategoria *dignidade pessoal*; no manual são também referidas todas as subcategorias, embora seja destacado o *amor*;

v) No programa da UL do 8º ano são consideradas três subcategorias destacando-se a *formação*; no manual são consideradas seis subcategorias, sendo majorado o *amor* e menorizada a *formação*;

vi) Nos programas são consideradas todas as subcategorias, sendo o *amor* a menos referida (apenas no 8º ano); nos manuais são mencionadas todas as subcategorias, sendo o *amor* a mais destacada.

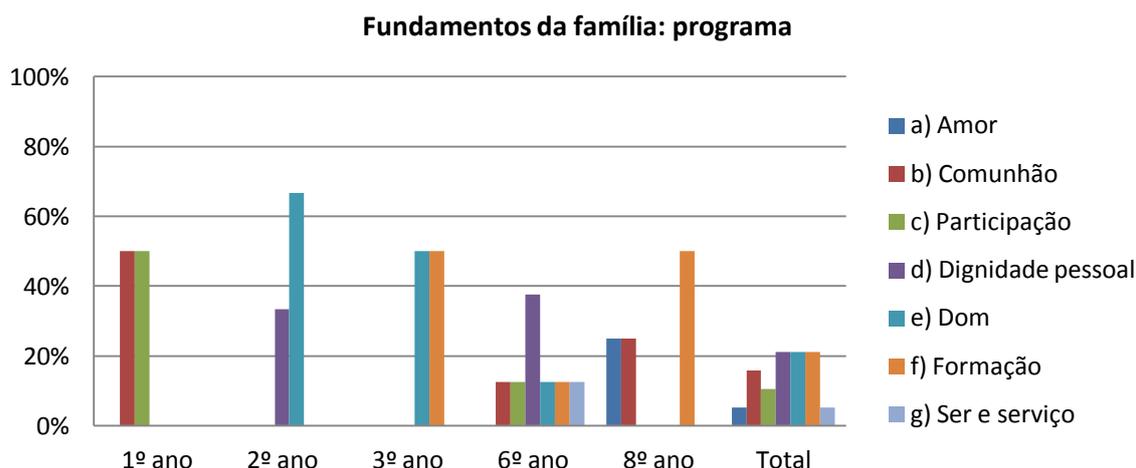


Gráfico 9 - Fundamentos da família nos programas: referências em percentagem, por ano e total.

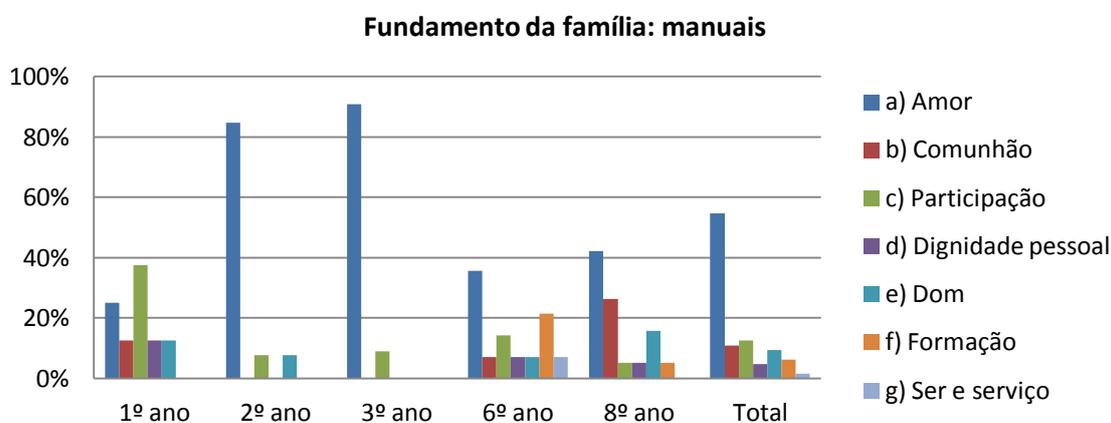


Gráfico 10 - Fundamentos da família nos manuais: referências em percentagem, por ano e total.

Se a comunhão, a dignidade pessoal, o dom e a formação são as subcategorias privilegiadas no programa, o amor é assumido nos manuais como o principal fundamento da família. Invocando a literatura visitada, o amor é tomado como o dinamismo e o critério que promove a participação de todos na vida familiar, que faz com que todos vivam em união comum (= comunhão). Em termos cristãos, o termo para designar esta subcategoria é o de *amor puro* e *sublime* que cada pessoa é chamada a ter pelos outros à imagem do amor de Deus pelo ser humano (cf. Vidal, 1986; *Idem*, 2005; Wojtyła, 2000; João Paulo II, 1994; Hoz, 1990; Martín, 1985; Sarmiento, 1984; Santa Sé, 1983; João Paulo II, 1979; Maison, 1979).

Sem muitas delongas, apesar de doutrinalmente os programas se enquadrarem nas especificidades do tema e da disciplina, são mais que evidentes as dificuldades na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem que é sustentado nos manuais. Referimo-nos, aqui à complexidade dos conceitos e às experiências de vida dos alunos. Compreendemos,

assim, a opção dos autores dos manuais em aproximarem a comunicação e as estratégias das experiências dos alunos.

Mesmo tendo em conta que ao nível do programa a UL do 6º ano é a mais completa, é evidente nos manuais uma linha orientadora de complexificação gradual dos conceitos ou subcategorias trabalhadas com os alunos, o que faz com que, neste nível, se evidencie uma articulação vertical sustentada entre o 1º, o 2º e o 3º ciclos.

### **2.3- Planificações**

Da descrição dos dados relativos às planificações (trimestrais) disponibilizadas para a investigação, avançamos algumas notas gerais de análise de informação relativas às planificações consideradas:

i) Nas planificações não é identificável informação relativa às competências operacionais previstas no programa, elemento central da planificação da ação educativa (*Programa de EMRC*, 2007). Assim, a estrutura da planificação tem por base os conteúdos programáticos e não as competências operacionais, em conformidade com os normativos legais anteriores ao Despacho nº 17169/2011, 23 dezembro.

ii) Os conteúdos programáticos convocados operacionalizam as competências específicas da EMRC para o EB e não as competências operacionais da UL previstas no programa.

iii) Com base nos dois pontos anteriores, é verificável uma confusão terminológica na designação de competência essencial com competência específica.

iv) As planificações trimestrais consideradas só permitem uma análise por referência aos programas na perspetiva do seu cumprimento. Torna-se, assim, metodologicamente inviável uma correlação direta das categorias de análise privilegiadas nas planificações.

v) Torna-se inviável extrair conclusões, a partir dos conteúdos programáticos previstos e não previstos, uma vez que não é evidente o critério de seleção/exclusão dos mesmos.

vi) No âmbito do presente estudo, as planificações só permitem uma análise dos seguintes dados: a) Verificação do cumprimento da UL na gestão do programa; b) Verificação dos conteúdos programáticos previstos e não previstos nas planificações e correlação com as categorias de análise referentes ao programa de EMRC; c) Peso da UL na gestão do programa.

vii) Apesar de vários conteúdos não respeitarem o programático na sua formulação original, mantem o mesmo sentido, pelo que não se pode inferir qualquer incorreção relevante.

Para o nosso estudo era fundamental o acesso às planificações diárias ou de aula que, como já referido, não foram disponibilizadas. Ficam, portanto, por analisar o “currículo real”

(Pacheco, 2008), ou seja, as práticas pedagógicas que sustentam o ato educativo propriamente dito.

As planificações trimestrais disponibilizadas foram analisadas, tendo em vista um levantamento das opções dos docentes em termos de cumprimento e/ou seleção de competências operacionais e dos conteúdos contemplados no programa e explorados nos manuais escolares do aluno.

Com as necessárias salvaguardas, é constatável que, nas UL do 1º ciclo, as opções previstas respeitam as competências operacionais das respetivas UL.

No 6º ano, a planificação trimestral da UL 3- “A família, comunidade de amor” não acompanha o programa, quer ao nível da operacionalização das competências, quer dos conteúdos propostos. As opções desvalorizam categorias estruturantes do tema, tais como: tipos de estruturas familiares e as funções da família. Esta UL está estruturada com base na articulação com o projeto “Educação para a Sexualidade”, ao qual não tivemos acesso (não foi solicitado). Consultado o PE e o *sítio* do Agrupamento em causa não nos tornou possível determinar o conteúdo do respetivo projeto.

No 8º ano, a planificação trimestral da UL 1- “O amor humano”, faz uma referência meramente tópica dos conteúdos programáticos previstos, sem qualquer alusão ao desenvolvimento dos mesmos referenciados no programa de EMRC. À semelhança do 6º ano, todos os conteúdos programáticos estão orientados para a “Educação para a Sexualidade”, em abstrato. Não dispomos de dados que apontem para a valorização/desvalorizações das categorias estruturantes do tema.

Em termos de implementação do “currículo em ação” (Pacheco, 2008), ou seja, na sala de aula e no que diz respeito à gestão do programa de EMRC e à sua distribuição pelo ano letivo, em termos da planificação anual e trimestral, e na ausência da planificação de aula, a temática da família está presente em todos os ciclos do EB, ainda que com maior incidência no 1º ciclo do EB, com três UL comparativamente a uma UL no 2º ciclo e outra no 3º ciclo.

Relativamente ao cumprimento dos programas, no que respeita à lecionação/não lecionação da UL, verificamos positivamente que as UL são efetivamente lecionadas e, conforme evidenciado no gráfico 11, é feita uma gestão proporcional e equilibrada do peso quanto ao número de aulas previstas das UL estudadas comparativamente às restantes UL contempladas no programa escolar de EMRC, à exceção da gestão do 2º e 3º Anos de escolaridade, onde para a UL estudadas

só estão previstas 5 (cinco) aulas, num total de 35 (trinta e cinco), o que, em ambas as situações, reduz para 14% o peso da UL na planificação (Gráfico 11).

**Gestão anual do programa: mapa comparativo**

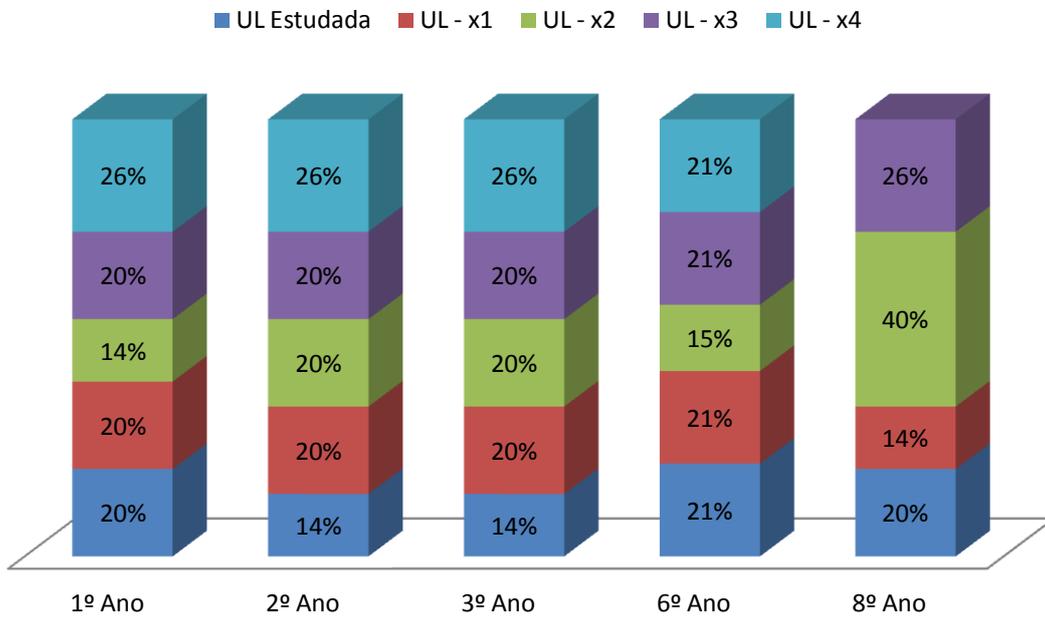


Gráfico 11 - Gestão anual dos programas por ano e UL



## CONCLUSÃO

O capítulo I - A família: natureza, identidade e missão, que correspondeu à primeira parte do quadro teórico, foi explorado em dois subcapítulos. No primeiro, intitulado: *A natureza e os fundamentos antropológicos da família*, começámos por distinguir diferentes tipos de grupos humanos (associação *vs.* comunidade), integrando a instituição familiar no tipo “comunidade”, em razão da sua especificidade; decorrente da sua complexidade, pluralidade e polissemia, vimos que a família se define pela sua indefinição, mas cuja natureza é dual, numa linha levi-straussiana, ou seja, é uma realidade, simultaneamente, natural e cultural; analisámos diferentes tipos de estruturas familiares, de acordo com uma variedade de critérios; identificámos as bases ou fundamentos da família, como sendo a resposta a um conjunto de necessidades: de reprodução, de alimentação, de proteção contra os perigos naturais e sociais e de expressão/manifestação do amor humano, que tem a sua expressão no casamento e na família; refletimos sobre a universalidade da instituição familiar (a posição dos universalistas face aos relativistas); identificamos e desenvolvemos as características principais das funções da família: sexual, reprodutiva, socializadora (educativa), económica e da identidade e sentido para a existência. Na segunda parte, intitulado: *Os fundamentos éticos da família*, indagámos em que consiste a tão badalada crise da família, identificando as principais causas (e efeitos); de seguida, analisámos as principais mudanças na família e suas implicações; identificámos a razão de ser da família, que se situa na sua global função *humanizadora* (Vidal, 1995) que se materializa numa dupla vertente: a família «constrói» pessoas (personalização) para as integrar na sociedade à qual pertencem (socialização), concretizando-se, assim, o valor positivo da família (Vidal, 1986); a missão intemporal da família como projeto de vida resume-se na vivência do dom, da gratuidade, ou seja, em agir sem esperar nada em troca face ao individualismo, desumanismo e anonimato das relações atuais; sintetizámos esta missão em dois pontos: 1) a família, como lugar privilegiado de comunhão e de participação, animado pelo amor e 2) a família, escola de humanismo e de sociabilidade. Eis o «mínimo ético» de que alguns especialistas, como Vidal (1995),advogam. Finalizámos este capítulo com alguns desafios e resposta ética à família na atualidade.

O capítulo II - A EMRC na organização curricular do EB português, última parte do denominado quadro teórico, dispôs de três subcapítulos. O primeiro, intitulado *A legitimidade do Ensino Religioso Escolar (ERE)*, analisou algumas questões de princípio sobre o lugar da EMRC no sistema educativo português, particularmente as razões da sua presença numa perspetiva de abordagem histórico-cultural, antropológica, ético-social e democrática, num ângulo de abordagem

não confessional, mas essencialmente cultural e educativo, o qual resumimos em três dimensões ou perspetivas: histórico-cultural, educativa e jurídica. Em conclusão, tendo em conta as perspetivas histórico-cultural, a educativa e a jurídica, dois aspetos se destacaram: a) a escola, ao integrar o ERE, não perde o seu carácter aconfessional, próprio do regime português que estabelece a separação da Igreja e do Estado. Este ensino só é confessional para quem o deseje como tal, para os outros, caso o desejem, pois trata-se de uma disciplina facultativa, tem o carácter de informação moral e religiosa de natureza cultural. Trata-se de um serviço que os pais ou educandos quando maiores de dezasseis anos de idade requerem ao Estado e este à Igreja; b) a EMRC justifica-se nas escolas públicas por estas razões, assim deve orientar os seus objetivos e, como tal, os seus agentes devem dar provas de competência e eficácia (cf. Gomes, 1997, 20). Num segundo subcapítulo - *A Natureza Curricular e a identidade da EMRC* – abordámos a natureza e estatuto disciplina de EMRC. A EMRC é uma disciplina ou área curricular disciplinar de natureza e carácter confessional, dotada de um suporte epistemológico que a insere na dimensão cultural, moral e religiosa da escola e regida pelos princípios de rigor metodológico aplicada a todas as áreas curriculares disciplinares. A sua natureza específica pode ser identificada nos termos que compõem a sua designação nominal: Educação Moral e Religiosa, ou seja, uma área curricular disciplinar que tem por finalidade educar nas dimensões moral e religiosa, na perspetiva *sui generis* do Catolicismo, embora aberta a outras éticas e confissões religiosas e em diálogo com outras áreas do saber (diálogo fé-razão). O seu objeto de estudo é a interpretação da realidade, a partir de uma perspetiva ético-moral, orientada por princípios e valores ético-morais no contexto escolar. Contudo, o mundo ético pode-se fundamentar de forma exclusivamente antropológica, sem referência à Transcendência ou enquadrá-la numa visão religiosa. Esta última perspetiva foi a que correspondeu à natureza da EMRC. Diga-se, em abono da verdade, que muitos dos valores e atitudes propostas da EMRC são perfilhadas e coincidentes com as das éticas humanistas, não religiosas. Numa sociedade democrática e plural, valores como o da justiça, da liberdade, da solidariedade, da paz, entre outros, convergem as éticas humanistas com a ética cristã (cf. *Programa de EMRC*, 2007, 19).

Num segundo subcapítulo, a disciplina de *EMRC na arquitetura do EB português*, particularmente a sua organização e estruturas curriculares, tendo como referente a organização do currículo em três níveis: o macro (nacional), o meso (regional) e o micro (escola). Neste ponto, destacámos em termos de atores, o papel e função do CEP, CEEC e, mormente, do SNEC, como órgão a quem é delegado/partilhado competências do MEC (bem como da CEP e da CEEC), pela

especificidade da disciplina de EMRC, em conformidade com a Concordata; e o papel dos SDERE na intermediação entre professores de EMRC e escolas, professores de EMRC e respetivas dioceses, professores de EMRC e SNEC e, particularmente, na indicação dos professores de EMRC, no âmbito dos concursos para efetivação dos quadros de escola e concursos anuais de professores de EMRC contratados.

Num terceiro e último subcapítulo tratámos das *Componentes curriculares da EMRC: programa, manuais e planificação*, ou seja, uma introdução teórica ao acervo do *corpus* documental da nossa investigação, nos seguintes aspetos: programa, manuais escolares (conceito e categorias, funções e processo de elaboração à adoção) e a planificação (conceito, funções e quadro conceptual e gestão do programa de EMRC e planificação).

O capítulo III – Metodologia fez referência à natureza da investigação, cuja metodologia foi predominantemente qualitativa; o modelo de recolha de dados teve por base a construção de um quadro matriz referencial das categorias de descrição (mapa conceptual), à luz do qual operacionalizámos o levantamento, e conseqüente análise reflexiva, da informação constante no *corpus* documental deste estudo, centrado em três aspetos essenciais: programa e manuais escolares do aluno, da responsabilidade do SNEC, e planificação ao nível de escola, da disciplina de EMRC, do EB. A técnica de recolha de dados foi a da análise documental e a técnica de análise de dados a análise de conteúdos (temática/categorial), e tivemos em consideração determinados procedimentos éticos da recolha de dados e proteção das fontes.

O capítulo IV - Descrição e análise dos dados integra num mesmo capítulo o levantamento descritivo da informação nas diversas fontes que constituem o *corpus* documental do estudo e a análise da mesma informação, tendo como referente o objeto de estudo e os objetivos do trabalho. No que respeita a análise dos dados, tivemos por base as competências operacionais das UL e os respetivos conteúdos programáticos mais diretamente relacionados com a temática desta investigação académica sobre os programas, os manuais escolares do aluno e as planificações didáticas, tendo como referencial as categorias e subcategorias definidas na Matriz referencial das categorias de descrição e análise dos dados (Figura 14), do 2.2- Modelo da recolha de dados, do capítulo III – Metodologia. Recorreremos, ainda, a um quadro de enumeração no final da análise descritiva do programa e dos manuais escolares do aluno, tendo em vista uma consideração sinótica de dimensão vertical das taxas de frequência e de sequencialidade dos objetivos e conteúdos disciplinares.

Em jeito de conclusão geral e final e como resposta última ao problema, extraídas as conclusões da análise dos dados, no subcapítulo 2, do capítulo IV- Descrição e análise dos dados, o principal resultado da nossa investigação é o seguinte: a família, enquanto conteúdo curricular, no EB, em linha com o carácter confessional da disciplina de EMRC, no contexto legislativo português, é apresentada privilegiadamente na sua dimensão e fundamento ético-religioso, assumindo-se como um tentáculo dos princípios associados ao discurso e posicionamento da moral católica: a instituição família é animada pela dinâmica e critério do amor em ordem à participação dos seus membros e comunhão das pessoas que a constituem. Em termos operativos, o estudo que levamos a cabo aproxima-nos de uma conceção funcional de família, organizada, privilegiadamente, quanto aos elementos que a integram, em estruturas familiares de tipo extensa e nuclear-biológica, tendo como principal função afirmar-se com um primeiro espaço e reduto de socialização/educação dos seus elementos.

Como conclusões parciais registamos os seguintes aspetos:

1. Ao nível estrutural dos programas e dos manuais, são cumpridos e assumidos os conceitos e metodologias de operacionalização enquadrados nas orientações emanadas pelo/do MEC português. Registamos indícios de que as mesmas orientações não são integralmente respeitadas nas planificações que analisamos;

2. Verificamos, pontualmente, desconformidade na articulação horizontal entre o programa e o manual. Temos como exemplos mais elucidativos:

i) A desvalorização por parte dos manuais das dimensões sociológica e histórico-cultural relativamente ao previsto nos programas;

ii) A sobrevalorização da família como parentesco pelos manuais em quase todos os UL relativamente ao programa;

iii) A referência às funções da família nos manuais escolares do aluno do 2º ano, não prevista no programa;

iv) A sobrevalorização do amor como fundamento ético da família pelos manuais em todo o EB;

3. No respeito pelo estado de desenvolvimento dos alunos, constatamos que, verticalmente, quer o programa, quer os manuais, afirmam um crescendo terminológico e concetual relativamente às categorias e subcategorias envolvidas, evidente, sobretudo, na análise comparativa entre o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos de escolaridade), o 2º ciclo (6º ano de escolaridade) e o 3º ciclo (8º anos de escolaridade), no seu conjunto.

Em termos futuros, esta investigação poderá ser completada com as planificações diárias ou de aula que não foram facultadas e alargado o seu âmbito ao ES. Também seria interessante variar e incluir, numa metodologia de carácter qualitativo, a técnica da entrevista, no sentido de questionar os docentes sobre o porquê das opções tomadas em termos de planificação de aula (por exemplo, que conteúdos e competências mais/menos valorizadas? E o porquê dessa decisão?). Um outro tópico excluído na nossa investigação foi o da informação iconográfica. Seria pertinente verificar o seu peso relativamente à da informação textual, bem como o tipo de imagens que foram seleccionadas. Poder-se-á alargar o estudo aos programas escolares, manuais escolares e planificações de aula relativos a anteriores edições de EMRC e até estender a outros países.

Como dá para ver pelo que dissemos antes, as nossas limitações foram muitas, porque nos centramos especificamente em menos tópicos a descrever e a analisar, ainda que, de certo modo justificados, para evitar a dispersão; porque limitamos pelo tempo; porque limitados pelo facto de nos encontrarmos fora do país; porque limitados pelos recursos de que disponhamos.

Por último, apresentou-se esta conclusão, bem como as referências bibliográficas.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Amaro, Alice Manuela Ferreira (2009). *Concepções de Professores de Língua Portuguesa sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar. Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: UM.
- Aubert, Jean Marie (1980). La identidade cristiana de la familia en la sociedad actual. In AA. VV., *Cuestiones fundamentales sobre Matrimonio y Familia. II Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*. Pamplona: Eunsa, pp. 421-442.
- Bardin, Laurence (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros de Oliveira, José H. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bawin-Legros, Bernadette (1988). *Familles, mariages, divorce: une sociologie des comportements familiaux contemporains*, Liège: Pierre Mardaga.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, Augusto Lopes (1988). Apresentação do tema geral. In Comissão Nacional Justiça e Paz. *Gaudium et Spes - uma leitura pluridisciplinar vinte anos depois*. Lisboa: Rei dos Livros, pp. 137-154.
- Choppin, Alain (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-37.
- Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Charlot, Bernard (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In Bernard Charlot (coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, pp. 27-48.
- Cifuentes, Rafael Llano (1994). *E a Família... Como vai?*. Rio de Janeiro: Editora Marques Saraiva.
- Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- De Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delarge, Bernardette (1978). *A vida e o amor. Reflexões sobre a educação sexual das crianças de 3 a 8 anos*. Braga: Ed. Franciscana.

- Delors, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Dias, José Ribeiro (2001). *A realização do Ser Humano. Para a História das Ideias em Educação e Pedagogia*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fromm, Erich (1980). *Ter ou Ser?* Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fullat, Octavi (1983). *Filosofías de la Educación*. 3ª ed., Barcelona: Ed. CEAC.
- Gameiro, José (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Ed. Afrontamento.
- Gameiro, José (1998), *Os meus, os teus e os nossos. Novas formas de família*, Lisboa: Terramar.
- Gérard, François-Marie & Roegiers, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giddens, Anthony (1995). *Transformações da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editores.
- Girão, José dos Santos & Grácio, Rui (2005). *Área de Integração II. Ensino Profissional Nível 3*. 3ª ed., Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, Miguel Ângelo (1995), O Ensino Religioso Escolar. *Theologica* 30 (2), 379-396.
- Gomes, Miguel Ângelo (1997), *Didáctica da Educação Moral e Religiosa. Notas para uso dos alunos*, Braga: UCP [texto policopiado não publicado].
- Goode, William (1970). *A família*. S. Paulo: Pioneira.
- Goodson, Ivor (2001). *Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hortelano, Antonio (1990). *Problemas actuales de Moral. La violencia, el amor y la sexualidad*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Hoz, Victor Garcia (1980). La familia y la tarea educativa. Una pedagogía del amor. In AA. VV., *Cuestiones fundamentales sobre Matrimonio y Familia. II Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*, Pamplona: Eunsa, pp. 715-746.

- Lacourt, Jacques (1985), *O risco de amar*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Laslett, Peter (1972). Introduction: the history of the family. In Wall, R. & Laslett, P. (ed.), *Household and Family in Past Time: Comparative Studies in the Size and Structure of the Domestic Group over the Last Three Centuries in England, France, Serbia, Japan and Colonial North America, with Further Materials from Western Europe*. Cambridge: Cambridge Press University, pp. 1-19.
- Leandro, Maria Engrácia (1994). Complexidade das estruturas familiares na sociedade moderna. *Théologica*, 29 (1) 13-29.
- Leandro, Maria Engrácia (1995). A dinâmica dos modelos familiares. *Cadernos do Noroeste* 8 (2) 69-97.
- Leandro, Maria Engrácia (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lévi-Strauss, Claude (1976). *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes.
- Licínio Lima (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, 2ª ed., Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Jorge Ávila (2006). Ética na investigação. In Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- Lipovetsky, Gilles (1989). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lipovetsky, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever. A Ética Incolor dos Novos Tempos Democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lück, Helmut E. (s/d). Primórdios da Psicologia da Forma, *Revista Scientific American*. Disponível em <http://www.methodus.com.br/artigo/84/primordios-da-psicologia-da-forma.html> [consultado em 07/01/2013].
- Magalhães, Justino (2006). O manual no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 3-4.
- Magalhães, Vasco Pinto de (2000). *O olhar e o ver*. Coimbra: Tenacitas.
- Maison, Jacques Grand' (1979). La familia moderna, ¿centro de resistencia o factor de cambio? *Concilium*, 141 (69), 66-79.
- Marques, Ramiro (1988). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

- Martín, L. F. Vilchez (1985). La familia reencontrada: reconciliación "en" y "de" la familia. *Moralia* 7 (25), 27-62.
- Matos, A. Joel (1999). Infidelidade. Cap. 5- O amor e os desamores, dir. Matos, A. J., in AA. VV., *Enciclopédia da Psicologia*, I, Lisboa: Oceano/Liarte, pp. 121-140.
- Monteiro, Maria Cláudia (2002). Jovens desmentem crise da família. In *Jornal de Notícias*, 15/05/2002.
- Morgado, José Carlos (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto Editora: Porto.
- Morgado, José Carlos (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (policopiada). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, José Carlos (2000). *A desconstrução da autonomia curricular*. Porto: Asa Editora.
- Morin, Edgar (1997). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Osório, Rui (2002). Nova cultura familiar. In *Jornal de Notícias*, 15/05/2002.
- Pacheco, José Augusto (2006). *Teoria e Práxis (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- Parsons, Talcott & Bales, Robert (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe: The Free Press.
- Pereira, Jorge A. Paulo (2007), *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa: SNEC/Almondina. [versão eletrónica do livro]:  
<http://www.educris.com/v2/96-ensino-basico/869-programa-de-emrc> [consultado em 01/07/2012]
- Pereira, Micael (1988). A polémica sobre a crise da família tradicional. In Comissão Nacional Justiça e Paz. *Gaudium et Spes - uma leitura pluridisciplinar vinte anos depois*, Lisboa: Rei dos Livros, pp. 167-174.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1997). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quoist, Michel (1986). *Falai-me de amor*. Lisboa: Paulistas.
- Reid, Charles J. (1995). Historia de la familia. *Concilium* 260 (4), 25-34.
- Relvas, Ana Paula (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.

- Richaudeau, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: UNESCO.
- Rojas, Enrique (1994). *O Homem light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Salas, Antonio, Gevaert, Josephy & Giannatelli, Roberto (1993). *Didáctica de la enseñanza de la religión: orientaciones generales*, Madrid: CCS.
- Sarmiento, Augusto (1984). A missão da família cristã. Comentários à Exortação Apostólica Familiaris Consortio de João Paulo II, *Theológica* 19 (12), 13-224.
- Silva, António Carvalho da (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Silva, Augusto da (1986). Permanência e mudança da família na sociedade de hoje. *Communio* 3 (6), 485-494.
- Soloviev, Vladimiro (1985). *A verdade do amor*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Tormenta, José Rafael (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, Jorge (2001). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & José Madureira Pinto Madureira (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Veiga, Manuel Alte da (2004). *Obediência como matriz da autoridade*. Braga: Ed. Particular.
- Veiga, Manuel Alte da (2003). *O que pode ser Educação. Um percurso do «homem educado»*. Braga: Ed. Particular [Trabalho datilografado].
- Veiga, Manuel Alte da (2003). *Vida-Violência-Escola-Família*. Braga: APPACDM de Braga.
- Veiga, Manuel Alte da (1988). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião – a problemática do ensino religioso*. Lisboa: INIC.
- Vidal, Marciano (1995). Valores y ideales de la familia. *Concilium* 260 (4), 137-149.
- Vidal, Marciano (1986). La nueva frontera ética de la familia. *Sal Terrae* 74 (5), 351-366.
- Wojtyla, Karol (2000). *El don del amor. Escritos sobre la familia*. Madrid: Palabra.
- Worsley, Peter (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.



**REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS**

Abrantes, Paulo (2001). *Organização curricular do Ensino Básico. Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. In <http://www.dgidec.min-edu.pt/public/cnebport.asp> [consultado em 21/07/2012].

AA.VV. (2008), *A Pérola. Manual do aluno de E.M.R.C. do 1º Ano do Ensino Básico*, Jorge A. P. Pereira (coord.), Lisboa: SNEC.

AA.VV. (2008), *Livres para Amar. Manual do aluno de E.M.R.C. do 8º Ano do Ensino Básico*, Jorge A. P. Pereira (coord.), Lisboa: SNEC.

AA.VV. (2009), *Nós e o Mundo. Manual do aluno de E.M.R.C. do 6º Ano do Ensino Básico*, Jorge A. P. Pereira (coord.), Lisboa: SNEC.

AA.VV. (2011), *O Grão de Trigo. Manual do aluno de E.M.R.C. do 3º Ano do Ensino Básico*, Jorge A. P. Pereira (coord.), Lisboa: SNEC.

AA.VV. (2009), *O Tesouro. Manual do aluno de E.M.R.C. do 2º Ano do Ensino Básico*, Jorge A. P. Pereira (coord.), Lisboa: SNEC.

Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa: Sec. Geral da CEP.

III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1992). *Puebla: A evangelização no presente e no futuro da América latina*, Petrópolis: ed. Vozes.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

[http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf)

Concílio Ecuménico Vaticano II (1987). *Gaudium et Spes*

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html)

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html) [consultado em 21/07/2011].

Concílio Ecuménico Vaticano II (1987). *Constituições. Decretos. Declarações. Documentos Pontifícios. Legislação Pós-Conciliar*, “Documentos Conciliares” 1, Braga: A. O..

Concílio Ecuménico Vaticano II (1987). *Lumen Gentium*

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html) [consultado em 21/07/2011].

Conferência Episcopal Portuguesa (1991). *Alguns aspectos da actual sociedade portuguesa*, Lisboa: ed. Secretariado Geral do Episcopado.

Conselho Pontifício para a Família (1983). *Carta dos Direitos da Família*.

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_19831022\\_family-rights\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_19831022_family-rights_sp.html) [consultado em 21/07/2011].

Declaração Universal dos Direitos Humanos:

<http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>

João Paulo II (1979). *Carta Encíclica «Redemptor Hominis»*

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_po.html) [consultado em 21/07/2011].

João Paulo II (1979). *Carta Encíclica «Redemptor Hominis»*

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_po.html) [consultado em 21/07/2011].

João Paulo II (1979). *O Redentor do homem. Carta Encíclica «Redemptor Hominis»*. 3ª ed., "Documentos Pontifícios" 16, Braga: A. O..

João Paulo II (1980). *Homilia do Papa João Paulo II durante a missa celebrada no «Uhuru Park» em Nairobi, 07/05/1980*.

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/homilies/1980/documents/hf\\_jp-ii\\_hom\\_19800507\\_nairobi-africa\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/homilies/1980/documents/hf_jp-ii_hom_19800507_nairobi-africa_po.html) [consultado em 28/11/2012].

João Paulo II (1982). *Discurso do Papa João II no encontro com os trabalhadores das indústrias Solvay*, em 19/03/1982

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/speeches/1982/march/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19820319\\_lavoratori-solvay\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1982/march/documents/hf_jp-ii_spe_19820319_lavoratori-solvay_po.html) [consultado em 28/11/2012]

João Paulo II (1993). *Exortação Apostólica Familiaris Consortio sobre a Família Cristã*

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html) [consultado em 21/07/2011].

João Paulo II (1993). *Exortação Apostólica Familiaris Consortio sobre a Família Cristã*, "Documentos Pontifícios" 18, (6.ª ed.), Braga: A. O..

João Paulo II (1994). *Carta às Famílias*

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/letters/documents/hf\\_jp-ii\\_let\\_02021994\\_families\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families_po.html) [consultado em 21/07/2011].

João Paulo II (1994). *Carta às Famílias*, Lisboa: Rei dos Livros.

Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos:

<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>

Sagrada Congregação para a Educação Católica (1984). *Orientações educativas sobre o amor humano. Linhas gerais para a educação sexual*, 3ª ed., "Documentos Pontifícios" 34, Braga: A. O.

**REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Concordata de 1940:

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/archivio/documents/rc\\_seg-st\\_19400507\\_santa-sede-portogallo\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html)

Concordata de 2004: <http://dre.pt/pdf1s/2004/11/269A00/67416750.pdf>

Constituição da República Portuguesa:

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

DL n.º 286/89, de 29 de agosto:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1989/08/19800/3683644.pdf>

DL n.º 323/83, de 5 de julho:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19832318%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

DN n.º 104/89, de 16 de novembro:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19893482%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Despacho%20Normativo&v12=104/89&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar>

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro [1ª alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)]:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro [LBSE]:

<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto [2ª alteração à LBSE]:

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0B194E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0B194E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto [LBSE]:

[http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei\\_49\\_2005\\_30\\_Agosto.pdf](http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei_49_2005_30_Agosto.pdf)

Resolução da Assembleia da República n.º 74/2004, de 16 de novembro [Concordata de 2004]:

<http://dre.pt/pdf1s/2004/11/269A00/67416750.pdf>



**ANEXOS**1- Pedido de autorização para Desenvolvimento de Projeto de Investigação [via e-mail 06/07/2012]

Ex.mo Senhor  
Diretor do Agrupamento de Escolas de X [Nome]  
Dr/a. [Nome]

Encontrando-me a desenvolver um projeto de investigação para a preparação do Mestrado em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, a apresentar na Universidade do Minho, sob orientação do Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco, venho solicitar a V/ Ex.cia autorização para consultar e usar para fins de académicos da seguinte documentação do grupo 290, de EMRC, do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos): planificações (anual/trimestral/aulas), conteúdos programáticos e gestão anual do programa de EMRC.

O projeto de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema "*A família no programa, nos manuais escolares e na prática de planificação de EMRC do EB - estudo exploratório*" e tem como objetivos:

- Contextualizar a família como uma problemática pluridimensional no contexto de perspetivas (sociológica, psicológica, cultural, biológica, ético-religiosa);
- Analisar a articulação vertical dos programas de EMRC do EB ao nível das unidades letivas (doravante, UL);
- Caracterizar a UL da família nos programas dos três ciclos do EB de EMRC;
- Analisar a articulação ao nível da temática da família nos programas do EB de EMRC, do programa, dos manuais e da planificação anual da responsabilidade do Secretariado Nacional da Educação Cristã doravante, SNEC);
- Analisar as práticas de planificação ao nível de uma escola do EB, na UL da família.

Para cumprir estes objetivos necessito de ter acesso às planificações, aos conteúdos programáticos e à gestão anual do programa de EMRC do grupo 290, de EMRC, do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos), da Escola que V/ Ex.cia dirige.

Desde já comprometo-me a respeitar as regras éticas, em particular garantir o total anonimato, tanto da V/ instituição (grupo disciplinar/docentes de EMRC) como dos documentos que consultarei, na apresentação dos resultados da investigação.

Apraz-me registar que tomei a iniciativa de realizar um encontro preliminar com os docentes do grupo de EMRC do V/ Agrupamento, aos quais apresentei e expliquei as linhas mestras do meu projeto de investigação e estes aceitaram disponibilizar os recursos/documentação em causa.

Antecipadamente grato, encontro-me disponível para prestar informações que V/ Ex.cia considere pertinentes.

Respeitosos cumprimentos.

Universidade do Minho, 06 de julho de 2012.

Paulo Jorge Venâncio de Torres Lima  
Mestrando em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular,  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
Campus de Gualtar, 4710 Braga.

Docente no Curso de Filosofia  
Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e

2- Resposta ao solicitado [via e-mail, 11/07/2012]

Sr. Prof. Paulo Torres Lima

Cumpre-me informar que foi autorizado pela direção do Agrupamento a realizar a consulta dos documentos solicitados por si para realização do estudo pretendido.

Os melhores cumprimentos.

O Subdiretor do Agrupamento de Escolas X [Nome]

[Nome]